92-05956/

New Nouveau
Brunswick

L'école à l'aube du 21e siècle

RAPPORT DE

La Commission sur L'excellence en éducation

La Commission sur
l'excellence en éducation

124, rue St. John
C.P. 6000
Fredericton, (N.-B.)
E3B 5H1

Tél. : 1-800-561-1004
(506) 457-7392

Télécopieur : (506) 453-7956

ISBN 1-55048-669-1

MAI 1992

CNB 92110

Commission on Excellence in Education

124 St. John Street
P.O. Box 6000
Fredericton, N. B.
E3B 5H1
Tel. 1-800-561-1004
(506) 457-7392
Fax: (506) 453-7956

La commission sur l'excellence en éducation

124, rue St. John
C.P. 6000
Fredericton (N.-B.)
E3B 5H1
Tél. : 1-800-561-1004
(506) 457-7392
Télécopieur : (506) 453-7956

New Nouveau
Brunswick

le 7 mai 1992

L'honorable Frank McKenna
Premier ministre du Nouveau-Brunswick
Case postale 6000
Fredericton, Nouveau-Brunswick
E3B 5H1

Monsieur le Premier ministre,

La Commision sur l'excellence en éducation, créée en novembre 1991, vient s'acquitter d'une première partie de son mandat en vous soumettant son rapport sur le système scolaire du Nouveau-Brunswick, intitulé **L'École à l'aube du 21e siècle**. Un deuxième rapport sur l'enseignement postsecondaire, la formation, l'alphabétisation et l'apprentissage vous sera soumis à la fin de la deuxième phase de notre mandat.

Nous tenons à vous remercier de nous avoir fourni la possibilité de travailler à cet important projet. Puissent nos délibérations et recommandations être utiles à notre province.

En vous souhaitant bonne réception du présent rapport que nous sommes heureux de vous soumettre, nous vous prions d'agréer l'expression de nos sentiments respectueux.

Aldéa Landry
Commissaire

James Downey
Commissaire

Aldéa Landry, c.r. / Q.C.
Commissioner, *Commissaire*

James Downey, Ph.D.
Commissioner, *Commissaire*

Table des matières

I - PROLOGUE 7

(i) Consultation 7

(ii) Problématique 8

(iii) Attentes 9

(iv) Réformes antérieures 10

(v) Perspectives d'avenir 11

(vi) Post-scriptum 12

II - APPRENTISSAGE 13

(i) Objectifs 13

(ii) Mesure et évaluation 16

(iii) Objectifs sociaux de l'école 18

(iv) Environnement social 19

(v) Environnement physique 25

(vi) Bibliothèques scolaires 26

III - L'ENSEIGNEMENT, LE PERSONNEL ENSEIGNANT ET LA FORMATION 28

(i) Perspective globale de la formation du personnel enseignant 28

(ii) Formation du personnel enseignant au Nouveau-Brunswick 29

(iii)Recommandations sur la formation du personnel enseignant 29

(iv) Une année d'initiation 30

(v) Certification 31

(vi) Évaluation et reconnaissance 32

(vii) Formation continue 33

(viii) Facultés d'éducation 35

(ix) Négociations collectives 36

IV - PROGRAMMATION SCOLAIRE 38

(i) Restructuration des cycles d'enseignement 38

(ii) Programmation scolaire de base 39

(iii) Élaboration des programmes d'études 43

(iv) Programmes d'études alternatifs 44

(v) Équité 45

(vi) Questions particulières 47

(vii) Durée de l'année scolaire 52

(viii) Nombre d'élèves par classe 54

V - PARTENARIAT 55

(i) Les élèves à titre de partenaires 56

(ii) Partenariats parents-communauté 56

(iii) Partenariat entreprises - milieu scolaire 57

(iv) Partenariat des gouvernements et des agences gouvernementales 59

VI - LEADERSHIP 62

(i) Leadership de l'école 62

(ii) Le leadership des conseils scolaires 64

VII - CONCLUSION 66

ANNEXE A, RECOMMANDATIONS 68

ANNEXE B, QUELQUES PRINCIPES DIRECTEURS 74

ANNEXE C, PRÉSENTATIONS À LA COMMISSION SUR L'EXCELLENCE EN ÉDUCATION 76

ANNEXE D, LISTE DES MÉMOIRES 78

ANNEXE E, LISTE DES GROUPES CONSULTÉS 83

ANNEXE F, PRATIQUES INNOVATRICES DES CONSEILS SCOLAIRES ET DES ÉCOLES 84

Chapitre I:

Prologue

La Commission sur l'excellence en éducation a été créée en novembre 1991 par le Premier ministre Frank McKenna, dans le but de

> *favoriser l'excellence dans les domaines de l'éducation, de la formation et du développement des ressources humaines par l'entremise d'un vaste processus de consultation.*

Le mandat confié à la Commission était le suivant :

- Évaluer le rôle que peut jouer chacune des composantes du système d'éducation pour créer une société plus prospère et équitable.
- Définir les forces, les faiblesses et les possibilités de notre système d'éducation et faire les recommandations qui s'imposent.
- Chercher des façons de créer des liens féconds entre les divers niveaux du système d'éducation et les principaux intervenants, de même que des moyens de consolider ces liens.
- Définir des buts que le Nouveau-Brunswick devrait se fixer en matière d'éducation et proposer des façons de les atteindre et d'évaluer les progrès réalisés.

(i) Consultation

Dans le but de stimuler le processus de consultation publique sur le système scolaire (Phase I de l'enquête de la Commission), un document de réflexion a été largement diffusé. De novembre à avril, plus d'une centaine de réunions ont été organisées par les Commissaires, ensemble ou séparément, à travers la province, avec les groupes et individus qui en faisaient la demande. Plus de quatre cents mémoires ont été déposés en réponse à l'invitation de la Commission. L'existence de la Commission a suscité toute une gamme d'émotions et de réactions, passant de l'optimisme à l'appréhension et au scepticisme. Toutefois, l'atmosphère dominante a été marquée par un accueil généreux, un état d'esprit qui a d'ailleurs été très bien exprimé dans le mémoire déposé par l'AEFNB :

> *Nous croyons qu'il est opportun de nous donner collectivement un temps d'arrêt pour réfléchir sur l'avenir de l'éducation au niveau de la Province et au niveau du pays tout entier. En effet, l'accélération du rythme du changement et la nature des changements qui s'opèrent autour de nous, nous interpellent à une mise en commun de nos conclusions sur l'orientation que doit prendre l'éducation.*

En raison d'un budget modeste et d'un calendrier serré, la Commission n'a pas été en mesure d'effectuer ou de commander une recherche originale sur les nombreuses questions qui ont été soulevées. Nous avons toutefois consulté les études et recherches menées au Canada et ailleurs, et n'avons jamais perdu de vue que même si des idées venues d'ailleurs peuvent parfois générer une réflexion créatrice, il nous fallait envisager des solutions originales tenant compte de la situation particulière du Nouveau-Brunswick. À cet égard, nos réunions et les mémoires présentés nous ont permis de rester constamment en contact avec la réalité du milieu. À mi-chemin de la réalisation de notre mandat, nous avons obtenu une aide précieuse de la part de l'AEFNB et de la NBTA, chacune de ces deux associations ayant publié un rapport imposant sur l'excellence en éducation du point de vue des enseignantes et enseignants de la province. Ces rapports, conjugués aux nombreuses réunions que nous avons tenues avec les enseignantes et enseignants, et aux mémoires présentés, nous ont permis d'approfondir notre compréhension des préoccupations et aspirations des professionnels de l'enseignement.

Nous avons également entendu et lu un grand nombre de présentations importantes venant des parents, des chefs de file du milieu des affaires, du monde universitaire, des syndicats et des communautés, ainsi que des élèves. Tout au long de cette période de consultation, les médias ont accordé une attention soutenue et généralement bienveillante à nos travaux en offrant à leurs lectrices et lecteurs, leurs auditrices et auditeurs et leurs téléspectatrices et téléspectrateurs, une information fort utile sur la problématique de l'éducation.

(II) PROBLÉMATIQUE

Inévitablement, après cinq mois de consultation et de délibérations intensives, les opinions se cristallisent et les idées se précisent. Certaines questions qui n'ont pas été soulevées ou qui se situaient en marge du Document de réflexion I ont été retenues dans le présent rapport comme des éléments inhérents à la poursuite de l'excellence. D'autre part, certaines questions soulevées dans le premier document de réflexion occupent moins de place ici, non pas parce qu'elles sont jugées maintenant moins importantes qu'elles ne l'étaient à l'époque, mais plutôt parce qu'elles font partie d'un contexte plus global. L'une de ces questions, soit la réorganisation des districts scolaires, a été en grande partie retirée de l'ordre du jour de la Commission à la suite des mesures récemment prises par le gouvernement. Nous estimons toutefois opportun de formuler dans le présent rapport des commentaires sur le rôle qu'à notre avis, les nouveaux conseils scolaires devraient jouer.

Dans l'ensemble, nos principes directeurs, dont la reproduction se trouve à l'Annexe B, ont eu l'heur de plaire à nos répondantes et répondants, mais ils se sont montrés plus sceptiques à l'égard de certains des objectifs proposés à des fins de discussion. Il faut souligner que ces points de vue concordent avec notre propre opinion de ces deux parties du premier document.

La première partie, «Les défis», a suscité de vives controverses, donnant même parfois lieu à des propos cinglants. Un grand nombre de répondantes et répondants étaient d'avis que nous avions établi une relation trop étroite entre l'activité scolaire et l'économie aux dépens des autres objectifs de l'éducation. Un intervenant particulièrement incisif a résumé son opinion de la façon suivante:

> *Il se peut fort bien que «l'éducation soit la clé» (ou tout au moins une clé) «d'une économie prospère», étant donné qu'au sens large, un bon niveau d'éducation générale semble, historiquement, avoir favorisé l'innovation industrielle et avoir facilité la formation. Il est toutefois beaucoup plus difficile de démontrer l'existence de liens particuliers à court terme... et il y aurait peut-être lieu de rappeler l'avertissement servi dans une publication de l'OCDE selon laquelle l'école «pourrait n'avoir que très peu d'impact direct ou à court terme sur l'économie et qu'elle gaspillerait des ressources importantes si elle s'y essayait.»*

Ce commentaire nous semble assez juste. La relation entre l'éducation et l'économie est effectivement orientée davantage vers le long terme et elle est plus complexe que ne le laissait entrevoir, de l'avis de plusieurs, le document de réflexion. Il s'agit néanmoins d'une relation importante. Le marché du travail au sein duquel les élèves d'aujourd'hui devront gagner leur vie est en voie de transformation. Même si l'on ne peut s'attendre à ce que les écoles forment les élèves en vue d'emplois spécifiques, elles doivent tout de même tenir compte de la nécessité pour ces élèves de se préparer à mener une vie économique productive. Au chapitre II de ce rapport, nous tentons d'établir un meilleur équilibre entre les divers objectifs de l'éducation.

Nous voudrions souligner deux autres points de vue exprimés dans la partie du document de réflexion sur «Les défis». En proposant comme définition de l'éducation «toutes les activités formelles et informelles, par lesquelles les individus et la société cherchent paisiblement à transformer le monde» et «en envisageant un monde meilleur et l'acquisition des habiletés, des connaissances et des valeurs pour le construire», nous confirmions effectivement le rôle de libération aussi bien que de socialisation joué par l'école. Cette réalité est davantage mise en évidence au niveau de l'école secondaire. Il n'en demeure pas moins qu'une bonne part du rôle de l'école consiste à inciter les jeunes a examiner d'un oeil critique les valeurs dominantes de la société afin de les rendre moins vulnérables aux attitudes mercantiles — commerciales, politiques et philosophiques — qui caractérisent notre époque. Cette activité ne saurait être une remise en question de l'ordre social; bien au contraire, il s'agit plutôt de le renforcer en faisant appel à la raison et à l'équité.

L'autre point de vue exprimé dans «Les défis» sur lequel nous aimerions attirer l'attention porte sur la nécessité de créer au Nouveau-Brunswick un milieu propice à l'éclosion d'une culture de l'éducation, une culture reposant sur l'apprentissage et axée sur celui-ci. Si la réforme de l'éducation des prochaines années se confine dans nos écoles, elle ne durera pas. Elle doit également se faire dans nos communautés, plaçant l'accent sur les activités et programmes qui favorisent l'apprentissage des connaissances de base et des notions culturelles. Elle doit être présente en milieu de travail, sous la forme d'un parrainage plus intensif du perfectionnement et de la formation des employé-e-s et de leurs dirigeantes et dirigeants. Cette réforme doit également constituer une priorité pour le gouvernement, qui doit faire preuve d'un engagement soutenu à l'égard des programmes de mise en valeur du potentiel humain.

Par-dessus tout, la réforme de l'éducation doit s'intégrer à la vie familiale des Néo-Brunswickoises et Néo-Brunswickois, en les incitant à faire davantage la lecture aux enfants, à les aider dans leurs travaux scolaires, ou à obtenir de l'aide, à établir des contacts avec leurs enseignantes et enseignants et leurs écoles, et à les imprégner, autant par la parole que par l'exemple, de l'importance du rendement scolaire. Les parents doivent en arriver à concevoir leur rôle dans l'apprentissage de leurs enfants, non pas comme une tâche à accomplir mais plutôt comme un plaisir et un défi inhérent à l'apprentissage en famille. Après tout, les écoles ne sont pas le seul endroit où les enfants apprennent, ni les seules institutions qu'ils fréquenteront au cours de leur vie. Pour cette raison, l'esprit de collaboration qui anime l'apprentissage doit s'étendre aux relations entre l'école et le foyer. Les enseignantes et enseignants, tout comme les parents, doivent se rappeler que les activités familiales ne viennent pas seulement appuyer les activités scolaires mais également les compléter. La Commission est évidemment consciente du fait que toutes les familles ne sont pas en mesure de relever ce défi de la façon souhaitée. Nous ne pouvons qu'espérer que lorsque la famille est incapable de faire sa part, la communauté, grâce à ses organismes de soutien social et à la générosité éclairée des bénévoles, s'efforcera de compenser. Ce n'est que dans la mesure où nous nous engagerons à la réalisation de ces objectifs que l'on verra émerger dans notre province une culture de l'éducation et que l'excellence en éducation deviendra autre chose qu'un simple slogan.

(iii) Attentes

Dans l'ensemble, les gens croient qu'il y a lieu d'apporter des changements importants à notre système d'éducation. Cette opinion est motivée par un certain nombre de préoccupations différentes, mais connexes. D'aucuns prétendent que les écoles n'aident pas suffisamment les élèves à développer leurs talents personnels et à réaliser pleinement leur potentiel. D'autres nous ont dit que les écoles ne transmettent pas les habiletés sociales et les valeurs morales pertinentes. D'autres, encore, estiment que les éducatrices et éducateurs ne préparent pas suffisamment les élèves à une vie économique productive et fructueuse.

Il semble y avoir consensus à l'effet que la réponse à ce dilemme ne réside pas uniquement dans une programmation scolaire étroitement concentrée sur «les habiletés de base». Bien que les habiletés de base que sont la lecture, l'écriture et le calcul demeurent cruciales, et que la maîtrise de ces habiletés soit essentielle à tout objectif d'éducation, il est reconnu qu'elles ne sont plus suffisantes. D'ailleurs, l'ont-elles jamais été? Le défi est donc bien plus grand : il s'agit de cultiver chez tous les enfants la capacité de penser par elles-mêmes et eux-mêmes tant sur le plan de l'analyse que de la création, de communiquer efficacement, de savoir où puiser et comment utiliser les connaissances, de développer l'appréciation des arts et des sciences, ainsi que la soif du savoir qui les maintiendra en situation d'apprentissage et d'adaptation pendant toute leur vie. Pour atteindre cet objectif, nos écoles devront pouvoir compter sur le soutien d'une culture sociale qui met en avant l'éducation et les divers types d'excellence rendus possibles par l'éducation. Au coeur d'une telle culture, on retrouve un esprit qui valorise le succès et les réalisations, qui respecte et récompense les personnes se distinguant à cet égard. Comme nous le rappelle un des mémoires :

> *Les gens de tous les niveaux, quelles que soient leurs habiletés, profession ou situation, doivent reconnaître la nécessité de normes élevées de rendement et s'efforcer d'atteindre ces normes. Notre province a besoin d'excellentes et d'excellents ingénieurs, d'excellentes et d'excellents travailleurs de la construction, d'excellentes et d'excellents mécaniciens, d'excellentes et d'excellents politiciens, d'excellentes et d'excellents musiciens, d'excellentes et d'excellents athlètes et d'excellentes et d'excellents enseignants aussi bien que d'excellentes et d'excellents élèves. Nous arriverons à ce type de respect à l'égard du rendement lorsque nous reconnaîtrons que la plupart des personnes, quelles qu'elles soient et quelles que soient leurs activités, sont capables d'atteindre un certain niveau d'excellence, et que les efforts qu'elles déploient pour y arriver leur permettent de se respecter elles-mêmes et d'obtenir le respect des autres.*

> *Des attentes élevées donnent lieu à un rendement supérieur. Cette simple réalité entraîne de nombreuses conséquences. Cela signifie que nous n'obtiendrons que les talents que nous suscitons et la compétence que nous recherchons et que nous attendons. Nos enfants ne recherchent pas l'excellence lorsque des adultes importants pour eux ne démontrent pas un souci de l'excellence de l'esprit et du travail.*

La Commission est en parfait accord avec cet énoncé. Le plus grand obstacle à l'excellence dans nos écoles n'est peut-être pas le manque de ressources humaines ou matérielles, ou encore des lacunes dans les programmes d'études, ou même dans la structure organisationnelle — bien que

tous ces éléments puissent être améliorés. Il s'agit plutôt de lacunes au plan des attentes qui devraient être exprimées au moyen de normes plus élevées.

En matière d'éducation, une psychologie de l'attente minimale, là où elle s'exerce, agira au détriment de tous les groupes qui composent actuellement notre système. Ni les doués, ni celles et ceux qui se classent dans la moyenne, ni celles et ceux qui ont des difficultés d'apprentissage parmi nos enfants ne seront avantagés si nous leur demandons moins qu'ils ne peuvent accomplir. Il en est de même chez les enseignantes et les enseignants et chez les autres professionnels qui appuient ou administrent, orientent et soutiennent. La Commission estime qu'il n'y a pas nécessairement incompatibilité entre un système d'éducation humanisant et bienveillant d'une part, et un système d'éducation comportant des attentes et des normes élevées. Bien au contraire. Aucun système social, économique ou éducatif refusant de proposer des normes élevées à ses membres ne saurait être perçu comme vraiment humain, car l'atteinte d'objectifs (ceux que nous nous fixons nous-mêmes et ceux qui nous sont implicitement imposés par les attentes des autres à notre égard) constitue une source fondamentale de satisfaction personnelle et de bonheur.

À moins que la réforme de l'éducation ne débouche sur des attentes plus élevées et plus éclairées de la part de l'ensemble des intéressés envers eux-mêmes et l'un envers l'autre, cette réforme échouera. Le problème de l'éducation au Nouveau-Brunswick n'est pas d'abord d'ordre matériel mais plutôt d'ordre spirituel. S'il est vrai qu'«un peuple sans vision est un peuple en péril», il est également vrai qu'un peuple sans mission est un peuple qui languit. Les objectifs du Programme de chances égales ont été largement atteints. Toutefois, bien qu'il ne manque pas de défis à relever, il semble y avoir au sein de notre système d'éducation et de notre société une absence d'idéal éducatif qui soit vraiment stimulant. Nous croyons que l'excellence bien comprise, peut et doit s'incarner dans un mouvement vers cet idéal. Ceci, non par nécessité économique, bien qu'il s'agisse d'une des facettes de la question, mais surtout parce que c'est uniquement grâce à cette recherche d'un idéal éducatif que nous pourrons redécouvrir le sens de l'accomplissement permettant de bâtir une vie et des communautés meilleures. Ce n'est qu'à cette condition que nous pourrons adapter les réalisations au potentiel de chaque élève. Ce n'est qu'à cette condition également que nous redécouvrirons l'exaltation qui vient tout naturellement lorsque le talent humain atteint son expression ultime.

(IV) Réformes antérieures

Tant du point de vue de la programmation scolaire que de l'organisation, les changements les plus importants effectués dans le système scolaire au cours des vingt-cinq dernières années l'ont été dans le but de mieux tenir compte du caractère linguistique du Nouveau-Brunswick. L'engagement à l'égard des écoles, de programmes et d'associations homogènes au plan linguistique a mené à la création de deux associations distinctes d'enseignantes et d'enseignants, bien qu'il n'existe qu'un seul syndicat du personnel enseignant, d'un ministère de l'Éducation doté de programmes et services éducatifs distincts, français et anglais, d'organismes provinciaux également distincts pour les conseillères et conseillers scolaires, les directrices et directeurs généraux, ainsi que les parents.

D'autres changements importants et récents ont été apportés pour renforcer le programme de base, pour réorganiser la programmation scolaire au deuxième cycle du secondaire, pour intégrer l'ordinateur dans la salle de classe et pour mettre en oeuvre des stratégies en matière de persévérance scolaire. Enfin, en 1986 et en 1991, des changements ont été apportés en vue de rendre le système plus complet grâce à l'intégration des enfants à besoins spéciaux dans les classes régulières et à la mise sur pied du programme universel de maternelle.

Le système a dû s'adapter récemment à un si grand nombre de changements que les enseignantes et enseignants s'inquiètent, et c'est fort compréhensible, à la perspective de nouveaux changements à venir. À maintes reprises, des enseignantes et enseignants nous ont dit qu'ils aimeraient bien que les responsables leur disent ce que l'on attend d'eux, pour ensuite leur donner les ressources nécessaires afin qu'ils puissent accomplir leur travail. En cherchant à définir davantage la programmation scolaire et à délimiter la responsabilité sociale des écoles, nous avons tenté de répondre à ce souhait légitime. Nous sommes toutefois persuadés qu'il ne sera guère possible d'échapper au processus du changement, tout au moins dans un avenir prévisible, et que les enseignantes et enseignants devraient se préparer à assumer un rôle, non pas moindre, mais plus grand dans la définition, aussi bien que dans la mise en oeuvre de ce processus.

(v) Perspectives d'avenir

En conséquence, nous nous sommes efforcés, dans le présent rapport, non pas tellement de décrire une série de changements, bien que ce soit partiellement le cas, mais plutôt de créer les conditions d'un changement soutenu, en proposant des orientations et en mettant l'accent sur le rendement et sur les résultats. Certaines personnes auraient peut-être souhaité que nous soyons plus précis, plus prescriptifs. Ce faisant, non seulement nous aurions dépassé les limites de notre compétence, mais nous serions allés à l'encontre de nos convictions selon lesquelles les compétences et l'engagement requis pour l'atteinte de nos objectifs se trouvent déjà au sein du système lui-même et qu'il faut les utiliser et les reconnaître.

L'une des orientations générales vers laquelle nous tendons fortement est celle du partage du pouvoir, les enseignantes et les enseignants étant invités à jouer un rôle plus important dans les décisions qui les touchent eux-mêmes et leurs élèves. Nous croyons qu'une bonne partie du malaise ressenti par le personnel enseignant de notre époque est généré par l'impuissance qu'il éprouve souvent quant à la possibilité d'effectuer ou de provoquer lui-même un changement dans le système. Même si le personnel enseignant possède un syndicat puissant et qu'il exerce une influence considérable sur le plan politique, les enseignantes et les enseignants ne sont pas généralement perçus ou traités comme des professionnels, et ils ne semblent pas se percevoir eux-mêmes comme tels. En réalité, jusqu'à un certain point, leur puissance syndicale a contribué à accentuer chez eux une image de soi qui est propre à un groupe de travailleuses et travailleurs plutôt que de professionnels.

Si cette situation doit changer pour le mieux, les intervenantes et les intervenants du système devront modifier leur comportement et faire preuve d'un meilleur esprit de confiance mutuelle et de partenariat que par le passé. Cet appel est fait à la Fédération des enseignantes et enseignants du Nouveau-Brunswick, aux conseils scolaires, au ministère de l'Éducation, au ministère des Finances, de même qu'aux directions d'école et aux directions générales. Sont invités également les enseignantes et enseignants eux-mêmes, à titre de professionnels, à reconnaître les éléments sur lesquels ils entendent concentrer leur action et à faire preuve d'ouverture d'esprit face aux nouveaux défis et à une prise en charge de leurs responsabilités.

La Commission est consciente des incidences budgétaires d'un bon nombre de ses recommandations et des orientations qui en découlent. Nos recommandations ne nécessitent pas toutes des augmentations budgétaires, et une certaine mise en oeuvre peut être amorcée sans l'attribution immédiate de ressources nouvelles. Nous sommes, bien sûr, parfaitement conscients des difficultés budgétaires actuelles auxquelles est confronté le Nouveau-Brunswick et nous nous sommes efforcés d'être raisonnables et d'adopter une stratégie pertinente pour faire appel à de nouvelles ressources. Quoi qu'il en soit, nous estimons qu'un bon nombre des défis de l'éducation au Nouveau-Brunswick requièrent un investissement plus considérable d'efforts et d'imagination que d'argent. Notre approche a consisté à évaluer les principaux domaines de préoccupation et à recommander des mesures pertinentes et réalisables. Certaines de celles-ci entraînent des répercussions sur les ressources; d'autres requièrent une réorientation des énergies et des ressources actuelles.

Il n'était pas prévu dans notre mandat que nous fassions une évaluation des coûts se rattachant à nos recommandations. Le gouvernement voudra sans aucun doute s'astreindre à cet exercice en décidant lesquelles de nos recommandations il entend retenir et quel en sera le calendrier de mise en oeuvre. D'autres gouvernements ont réagi de façons diverses aux rapports sur la réforme de l'éducation. Certains ont prévu un montant global affecté à la mise en oeuvre des changements; d'autres se sont efforcés d'effectuer la réforme en réaffectant les ressources existantes. Le gouvernement du Nouveau-Brunswick devra décider de son propre cheminement à cet égard, mais nous sommes convaincus que même si bien des objectifs peuvent être atteints au moyen d'une réaffectation des ressources, il ne sera pas possible d'atteindre la qualité recherchée sans l'affectation de ressources additionnelles. Les Commissaires se réjouissent de la décision du gouvernement de réaffecter les économies réalisées lors de la réorganisation des conseils scolaires à l'amélioration de l'enseignement dans les écoles. Bien que cette mesure ne suffise pas à mettre en oeuvre le plan d'action inhérent à nos recommandations, elle témoigne du sérieux des intentions et de l'engagement du gouvernement. Toutefois, étant donné les contraintes imposées aux finances publiques, il se pourrait que le gouvernement ne soit pas en mesure d'accomplir seul tout ce que nous demandons. Non seulement une aide financière de la part des entreprises et des fondations serait-elle la bienvenue, mais elle serait en outre parfaitement conforme à l'esprit de partenariat que la Commission préconise dans le cadre du nouvel ordre éducatif.

(VI) POST-SCRIPTUM

Nous avons pu examiner plus attentivement et percevoir avec plus de sympathie le système scolaire du Nouveau-Brunswick. Vue de loin, l'image semble uniforme. En gros plan, nous avons pu constater au cours des derniers mois, une variété remarquable dans la façon dont les conseils scolaires et les écoles mènent leurs affaires, dans les choix qu'ils font sur la concentration de leurs efforts et sur la façon dont ils entendent déployer leurs ressources. Cette diversité des méthodes et approches témoigne également d'une ingéniosité impressionnante pour adapter les circonstances aux besoins et priorités à l'échelle locale. Il est également fort encourageant de constater un esprit d'innovation en matière d'enseignement qui est beaucoup plus important qu'on ne le croit généralement. Il y a lieu de s'en réjouir. C'est pouquoi nous avons décidé de présenter une liste de ces initiatives novatrices à l'Annexe F.

Il n'y a aucun doute que dans certaines classes et dans quelques écoles de la province, le niveau d'excellence que nous recherchons a été atteint en grande partie. À une époque où la plupart des nouvelles qui courent en matière d'éducation semblent axées sur l'inaptitude ou l'insuffisance, cette réalité mérite d'être reconnue. Nous estimons que notre système d'enseignement public a réalisé des progrès impressionnants au cours des trente dernières années, qu'il a bien réagi et qu'il a fait preuve de solidité. Force est de constater qu'il a réussi à mettre en place, à tous les niveaux d'enseignement, des personnes talentueuses et dévouées. Dans un mémoire d'un syndicat du personnel de soutien, nous avons pu lire ce qui suit:

> *Nous sommes toutes et tous partie prenante de l'excellence en éducation - du chauffeur d'autobus qui est le premier à voir les enfants le matin, à la secrétaire qui est tout pour l'élève (une amie, une infirmière, une mère, une administratrice), à l'enseignante ou l'enseignant dans la classe, à la directrice ou au directeur d'école.*

Ainsi, puissions-nous formuler le voeu que celles et ceux qui liront notre rapport, nous voient comme faisant partie de cette grande famille.

Chapitre II :

Apprentissage

L'apprentissage ne saurait se définir par une simple série abstraite de processus mentaux par lesquels les connaissances et les habiletés sont acquises. Il fait appel à tous les éléments essentiels de la personnalité humaine, soit l'intelligence, l'imagination, l'émotion et le désir. C'est une expérience profondément humaine.

La capacité d'apprendre, tout comme la curiosité qui la déclenche, est normalement à son sommet chez les enfants. Par conséquent, quiconque aspire à concevoir un environnement propice au développement systématique de cette capacité doit observer attentivement les enfants et se rappeler que la toute première responsabilité, c'est de ne leur causer aucun tort. C'est peut-être à cette réalité que songeait un éducateur néo-brunswickois d'expérience lorsqu'il a formulé la remarque suivante dans son mémoire :

> *Dans votre rapport, dites au Nouveau-Brunswick que la toute première priorité dans nos écoles consiste à cultiver l'amour de l'apprentissage que possèdent déjà nos enfants. Que notre première tâche consiste à protéger chez nos enfants la capacité de penser et d'agir et que rien ne devrait être entrepris dans l'école ou dans la société qui soit susceptible d'endommager leur disposition naturelle.*

Tout au long de la période de consultation, la Commission a recherché la participation des élèves lorsque l'occasion s'y prêtait, sachant fort bien qu'ils et qu'elles ne déposeraient probablement pas de mémoire ni ne feraient de présentation lors des rencontres publiques. Par un beau samedi de mars, nous avons réuni à Fredericton, dans le cadre d'un forum d'une journée, soixante élèves du secondaire de premier et de deuxième cycles venus de tous les coins de la province. Nous les avions choisis de façon à assurer une représentation diversifiée sur le plan géographique, social et académique. Ils ont dirigé leurs propres groupes de discussion, ils ont tiré leurs propres conclusions sur les questions soulevées par la Commission et ils en ont soulevé eux-mêmes quelques autres pour ensuite présenter leurs conclusions en assemblée plénière.

Nous avons été impressionnés par leur capacité de structurer leurs propres discussions, de s'entendre sur le choix des rapporteurs, de débattre de questions controversées, d'en arriver à un consensus sur certains problèmes complexes et d'expliquer en assemblée leurs constatations et conclusions. Leurs interventions constituaient un témoignage élogieux envers le système d'éducation dont ils bénéficient, même s'ils n'ont pas dit que du bien de ce système.

Ce forum d'élèves ne constituait évidemment pas un échantillonnage scientifiquement valable de l'opinion étudiante. Il a toutefois permis à la Commission de jeter sur nos écoles un regard inédit. Ce fut un rappel d'une réalité dont nous étions déjà conscients, à savoir que ces jeunes que les éducatrices et éducateurs cherchent à former sont également capables, lorsqu'ils sont incités à le faire, de réfléchir sérieusement à leur formation, et que le système fonctionnerait peut-être encore mieux pour tout le monde si on fournissait aux élèves de meilleures possibilités de donner libre cours à leurs dispositions naturelles à la «réflexion et à l'action.»

(i) Objectifs

Il y a de nombreuses façons de définir les objectifs de l'éducation. Il semble toutefois que les écrits sur le sujet résument en trois grandes catégories le développement de l'élève : l'épanouissement personnel, le développement social et l'autosuffisance financière. Bien que l'importance accordée à chacune de ces trois catégories soit relative, elles demeurent toutes trois parties intégrantes de la mission de l'école.

Le rôle de l'école en ce qui concerne l'épanouissement personnel vise à cultiver chez les élèves la capacité d'organiser et d'exprimer leurs pensées et leurs sentiments, d'explorer leur combinaison unique d'intérêts et de talents, de comprendre leur propre culture et celle des autres, de maîtriser les habiletés de base qui leur donneront accès aux connaissances, leur permettant ainsi de poursuivre leur développement personnel la vie durant. Cet objectif porte sur la découverte et l'identification de soi; il porte sur l'établissement et la poursuite d'objectifs personnels, la capacité de prendre des décisions pratiques et morales; il

porte également sur le sens de l'accomplissement et la satisfaction personnelle. Cet objectif devrait nous rappeler constamment qu'au coeur de l'éducation se situe non pas une philosophie ou un être social ou une unité de productivité économique, mais bien une personne ayant des besoins, des aspirations, des talents et des limites qui sont uniques au monde.

Depuis que l'école existe, un autre de ses principaux objectifs a été la socialisation. Alors que les familles et les institutions religieuses ont éduqué les enfants selon leurs propres normes et objectifs, on a laissé à l'école le soin d'initier les élèves aux fondement, à l'organisation et aux valeurs de la société dans son ensemble.

Cette réalité revêt une importance primordiale dans une démocratie libérale. La santé de notre système politique dépend non seulement de la présence de leaders responsables et efficaces, mais également de la présence de citoyennes et citoyens bien informés et actifs. Toutefois, la socialisation déborde largement le cadre de la sensibilisation politique. Fondamentalement, il s'agit d'aider les élèves autant par les préceptes que par les pratiques, à développer une conscience sociale, en assumant des responsabilités non seulement en ce qui les concerne mais également pour le bien-être des autres.

Quelqu'un définissait un jour l'éducation comme l'art de rendre les gens heureux au plan personnel et utiles au plan social. La définition n'est peut-être pas mauvaise. Pour être à la fois heureuses et utiles dans notre propre société, comme dans toute société moderne, les personnes doivent travailler. Et particulièrement dans l'esprit des élèves et de leurs parents, l'école a toujours été perçue comme le sentier qui mène au succès économique. Depuis tout récemment cependant, l'école est perçue comme un sentier qui mène à la survie économique. Avec le déclin marqué de l'emploi dans les industries reposant sur l'exportation des ressources dans notre province et notre pays, et la croissance non moins importante des industries faisant appel à une main-d'oeuvre hautement spécialisée et instruite, le lien entre nos institutions éducatives et le succès économique, tant à l'échelle individuelle que collective, s'en est trouvé amplifié.

Certains s'opposent à ce phénomène comme s'il s'agissait d'une déformation du rôle de l'école. La Commission ne partage pas cette opinion. Nous estimons au contraire que la relation avec le marché du travail est une fonction traditionnelle de l'école dont on ne s'est pas très bien acquitté depuis quelque temps au Canada, ni même en Amérique du nord. Les réformes de l'éducation des années soixante, mise en oeuvre à une époque de prospérité économique ont été axées sur des objectifs d'épanouissement personnel et d'équité sociale. À l'époque, c'était logique. Toutefois, la conjoncture a changé. La base industrielle traditionnelle de notre prospérité est menacée, non pas par un pays ni par les circonstances en particulier, mais bien par un ordre économique mondial en mutation et par notre propre baisse de productivité. En conséquence, les possibilités d'emploi pour celles et ceux qui n'ont pas bénéficié d'une éducation de base solide sont à la fois peu nombreuses et moins sûres. Nous vivons à une époque où il est essentiel, estime la Commission, de faire ressortir le lien entre le rendement scolaire et le rendement économique, tant pour le bénéfice des individus que de notre société.

Heureusement, cette démarche peut se faire sans négliger les autres objectifs traditionnels de l'école. Les nouvelles économies sont si fortement axées sur les connaissances, que, dans la plupart des cas, elles requièrent et récompensent les mêmes types de connaissances, d'habiletés et de comportements qui mènent à l'épanouissement personnel et au développement social. Il n'y a pas lieu d'abandonner, ni même de compromettre une éducation libérale générale en faveur d'une formation plus professionnelle ou technologique. Bien au contraire, il s'agit de redécouvrir et de réaffirmer l'essence, la rigueur et les objectifs d'une éducation libérale, c'est-à-dire inculquer aux élèves suffisamment de connaissances et d'habiletés de base pour leur permettre de penser par eux-mêmes, d'être polyvalents, d'avoir le sens de l'adaptation, de l'ingéniosité, de l'invention et des responsabilités. Comme l'exprimait si bien une personne du milieu des affaires :

> *Une éducation libérale ne consiste pas uniquement à transmettre les grandes leçons de l'histoire, de la société et des sciences, elle enseigne également aux gens à penser, à résoudre les problèmes et à prendre des risques. Une éducation libérale prépare l'individu à penser de façon autonome, à s'éloigner des problèmes et de la foule, à devenir un entrepreneur et un innovateur.*

Ce que la Commission préconise tout au long du présent rapport, ce n'est pas une diminution de l'éducation libérale, mais une intensification et une amélioration de celle-ci. Nous estimons que tous les objectifs de l'éducation seraient mieux servis si on y arrivait.

Une éducation libérale devrait se fixer elle-même des objectifs qui respectent à la fois les buts traditionnels et contemporains de l'éducation :

- Cultiver l'esprit de l'élève afin de faciliter son rendement scolaire.
- Établir des bases solides de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et d'habitudes favorisant la participation des citoyennes et citoyens à la société et au monde du travail.
- Favoriser le développement de l'estime de soi et la confiance permettant d'aspirer à l'excellence personnelle.
- Favoriser la recherche d'intérêts professionnels, du rendement et de la satisfaction.
- Offrir à tous les élèves un environnement physique et social sécuritaire, stimulant et sans discrimination.
- Leur donner un bagage suffisant pour leur inculquer le désir et la capacité d'apprendre pendant toute leur vie.

Ces objectifs ne sont pas énoncés à titre prescriptif, mais bien pour illustrer la portée et la profondeur des objectifs que nous estimons pertinents à un système d'enseignement public.

Les grands objectifs poursuivis par l'école, qui illustre la gamme des habiletés et des connaissances envisagées par la Commission, sont ceux qui ont été formulés par le centre d'élaboration des programmes d'enseignement en Australie. Les objectifs d'éducation suivants proposés pour les écoles d'Australie ont été conçus afin d'établir un programme de base national pour en arriver à des objectifs d'apprentissage spécifiques.

- Communication en langue parlée et écrite.
- Habiletés numériques, raisonnement mathématique et relations spatiales.
- Processus scientifiques et leurs applications.
- Interrogation et analyse logiques.
- Méthodes créatives, imaginatives et intuitives de pensée et d'expérimentation.
- Capacité d'utiliser les symboles, les processus et les habiletés propres à l'acquisition des connaissances.
- Développement de la perception, de l'expression et de l'appréciation par le truchement des arts et de l'artisanat.
- Habiletés manuelles et physiques.
- Articulation personnelle de l'expérience et de la pensée en systèmes de valeurs et de croyances.

Le défi de la programmation scolaire consiste à établir les connaissances et de définir l'ensemble des habiletés nécessaires pour atteindre chacun de ces objectifs, et ensuite, organiser et intégrer le matériel pédagogique et les activités en fonction des besoins et des capacités de développement des élèves. En conséquence, un seuil de compétence devrait être établi pour chaque étape importante de l'apprentissage. Le défi auquel est confronté l'enseignante et l'enseignant en salle de classe consiste à utiliser le matériel et les activités de façon à susciter l'engagement de chaque élève, d'en obtenir un rendement maximum et de le récompenser.

À l'heure actuelle, le Nouveau-Brunswick ne dispose pas d'un énoncé récent et complet des buts et objectifs de son système scolaire. Nous croyons qu'il faudra en élaborer un, dans le cadre duquel chaque école pourrait formuler ses propres objectifs, en tentant d'atteindre tous les buts proposés à l'échelle provinciale, tout en mettant l'accent sur ceux qui tiennent compte des circonstances locales ou de forces particulières. Il n'y a pas de raison valable pour laquelle toutes les écoles devraient être identiques, et ce n'est d'ailleurs pas possible. Même si l'on doit élaborer un ensemble d'objectifs, il faut continuer à favoriser l'émergence du caractère propre de chaque école.

1. La Commission recommande qu'après consultation auprès des élèves, des enseignantes et des enseignants, des conseillères et des conseillers, des parents et autres parties intéressées, le ministère de l'Éducation élabore un ensemble d'objectifs pour les écoles du Nouveau-Brunswick, et que tout en respectant le contexte et l'esprit de ces objectifs, chaque école établisse son propre ensemble d'objectifs et définisse sa mission propre.

Le moment nous semble idéal pour se livrer à cet exercice. L'intérêt suscité par l'éducation est très vif, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du milieu scolaire. La Commission a été impressionnée par la qualité de la réflexion formulée dans un grand nombre de mémoires et de présentations orales. Maintes et maintes fois, on nous a exprimé la nécessité d'un mandat plus clairement défini pour les écoles. Cette tâche ne saurait être confiée à une Commission; elle devra être effectuée par le ministère de l'Éducation après consultation.

(II) Mesure et évaluation

> *La mesure et l'évaluation des apprentissages est donc, pour nous, la première étape à envisager dans la poursuite de l'excellence en éducation. (Les Comités de Parents du Nouveau-Brunswick).*

Il est toutefois important que ce processus ne se limite pas à la formulation d'une série d'objectifs pour le système scolaire. Il est également nécessaire dans la recherche d'une amélioration, que l'on formule des énoncés sur les compétences intellectuelles et techniques que l'on attend des élèves à diverses étapes de scolarisation. Les élèves, le personnel enseignant, les parents, les conseillères et les conseillers scolaires et le personnel du ministère de l'Éducation ont tous des raisons légitimes de connaître la nature des efforts déployés et des objectifs atteints. Il n'est donc pas déraisonnable de demander, par exemple, ce qu'un enfant devrait connaître et être en mesure de faire à la fin de la 6e année. Quel niveau de compétence pouvons-nous raisonnablement présumer devoir atteindre en lecture, en écriture et en calcul? Quels types d'ouvrages ont été lus et compris? Quels exercices de recherche l'élève peut-il mener? Quelle preuve de raisonnement scientifique pouvons-nous identifier? Il ne serait pas raisonnable de faire porter au personnel enseignant ou à l'école toute la responsabilité pour les lacunes qui ont été identifiées. Bien des facteurs en marge de la salle de classe viennent compliquer le processus d'apprentissage et rendre dangereuses les évaluations simplistes du progrès. Il ne faudrait toutefois pas, pour cette seule raison, éviter d'établir des points de repère raisonnables, ou des normes, en matière de rendement, pour les étapes principales du développement éducatif de l'élève. En autant que possible, les normes ne devraient pas être arbitraires, mais standardisées, c'est-à-dire qu'elles devraient être établies en fonction de ce qu'il importe de savoir et de savoir faire.

Le corollaire de l'évaluation des résultats en matière d'apprentissage consiste à concevoir des moyens fiables de mesurer les progrès accomplis. Rares sont les personnes qui mettent en doute la nécessité de l'évaluation. Les modalités à adopter suscitent toutefois toute une controverse. En recommandant de mettre davantage l'accent sur l'établissement de normes de rendement et d'instruments de mesure, la Commission reconnaît que le personnel enseignant s'est montré quelque peu craintif face à la perspective d'une évaluation externe des progrès accomplis par les élèves et des procédures de suivi qui en découlent. Par la voie de leurs associations, les enseignantes et les enseignants se sont toutefois prononcés en faveur de l'utilisation d'examens externes dont les résultats peuvent servir les besoins de l'enseignante ou l'enseignant à des fins de diagnostic et de mesures correctives. Tout comme les enseignantes et les enseignants, nous ne voudrions pas d'un système d'éducation fondé sur des tests standardisés, un système qui accorderait une importance excessive à «la bonne réponse» et qui inciterait le personnel enseignant à dispenser son enseignement uniquement à cette fin, un système qui n'encouragerait pas la créativité ou l'esprit de découverte scientifique. Nous voulons nous aussi que les élèves soient incités et formés à appliquer les connaissances, et non à les régurgiter.

La Commission reconnaît et se réjouit de l'existence de divers types d'intelligences, dont certains ne peuvent être mesurés de façon précise avec les instruments dont nous disposons actuellement. Nous reconnaissons volontiers que de ces divers types d'intelligence découlent des habiletés et des connaissances qui sont difficilement mesurables, mais que l'école doit néanmoins développer : une profonde conscience sociale, des valeurs personnelles saines, la confiance en soi et la capacité de rencontrer des gens, de susciter leur intérêt ou leur amitié, l'indépendance d'esprit et de caractère pour résister aux pressions du milieu plutôt que de déroger à des principes importants, des habitudes de vie saine, le développement d'un intérêt ou d'un talent professionnel, le courage de ne pas accepter la défaite en raison d'un désavantage social ou personnel. Pour tous ces aspects de la personnalité et du développement humain, l'école doit offrir des possibilités, d'encourager de reconnaître l'excellence lorsqu'elle est atteinte. Une programmation scolaire trop restreinte ou une trop forte dépendance à l'égard des mesures standardisées iraient à l'encontre de cette démarche.

Cela étant dit, il n'en reste pas moins qu'à notre avis, il serait illogique et malavisé de prétendre que nous ne devrions pas mieux mesurer ce qui peut l'être, pour la simple raison que certaines choses ne peuvent pas être mesurées ou évaluées correctement. Le Canada est l'un des deux seuls pays développés au monde, (l'autre étant les États-Unis), ne disposant pas d'un système de mesure externe des appren-

tissages reliés aux programmes d'études de l'école secondaire. Un pays a recours à des examens à choix multiples; les autres ont recours à des examens demandant des réponses élaborées, y compris une rédaction et la démonstration de la méthode utilisée pour obtenir des résultats mathématiques. Les examens sont préparés par des commissions nationales ou régionales, avec la collaboration des enseignantes et des enseignants, et ils sont corrigés par des groupes d'enseignants.

Les examens externes, bien qu'ils soient complexes et requièrent énormément de temps à élaborer et à administrer, comportent un certain nombre d'avantages qui, de l'avis des pays qui y participent, justifient amplement cet investissement. En premier lieu, ils offrent une norme plus objective et plus cohérente de mesure et d'évaluation du rendement des élèves que dans le cas d'une mesure provenant d'une enseignante ou d'un enseignant à titre individuel. Cet élément revêt une certaine importance et une certaine utilité pour les parents, les employeurs et les établissements post-secondaires qui doivent prendre des décisions en fonction des notes obtenues par les élèves.

Les examens externes éclairent les enseignantes et les enseignants en leur offrant un point de comparaison avec leur propre évaluation du travail des élèves. Ce jugement, qui repose sur une longue observation et une vaste gamme de rendements et de comportements de l'élève, devrait continuer à constituer l'aspect le plus important de l'évaluation. Toutefois, un bon système d'examen externe ne peut que favoriser la formation et l'exercice du jugement de l'enseignante et de l'enseignant.

À l'heure actuelle, les enseignantes et les enseignants ont un rôle difficile à jouer. On leur demande d'être à la fois des mentors et des juges pour leurs élèves. Au niveau de l'école élémentaire, cela ne pose pas trop de problèmes; les jeunes enfants acceptent facilement l'autorité des adultes. Ce n'est pas le cas des jeunes adultes, pour lesquels les relations d'autorité sont plus complexes. En étant les seuls juges des travaux des élèves, les enseignantes et les enseignants risquent d'avoir des relations tendues autant avec les élèves qu'avec leurs parents. Dans le but d'éviter les conflits, les enseignantes et les enseignants ont parfois tendance à faire l'éloge d'un travail médiocre. Quoiqu'il en soit, il est difficile, même pour les enseignantes et les enseignants les plus compétents, d'établir le type de mentorat inhérent à tout enseignement de qualité. La mise en place d'une norme externe invitant au dépassement de soi créerait, tant chez les enseignantes et les enseignants que chez les élèves, une attitude de saine compétition que l'on retrouve le plus souvent dans des activités sportives et sociales où tous travaillent à atteindre des buts établis par d'autres.

C'est précisément ce type de réflexion qui, en 1990, incitait l'association des enseignants du secondaire en Irlande à s'opposer à un changement dans les examens externes dans ce pays :

> *L'introduction d'une évaluation à l'école par l'enseignante ou l'enseignant de l'élève aux fins du certificat compromettrait... le rôle de tutorat des enseignants à l'égard des élèves... et la perception de l'enseignant à titre d'avocat plutôt que de juge en ce qui a trait aux examens à l'échelle nationale.*
>
> *Cette démarche entraînerait automatiquement un refroidissement des relations entre l'enseignante ou l'enseignant, l'élève et les parents. Elle ouvre également la porte à une déformation éventuelle des résultats par suite des pressions parentales ou des pressions générées par la compétition qui s'exercerait entre les écoles pour s'attirer plus d'élèves.*

2. Nous recommandons que le Nouveau-Brunswick entreprenne, d'une façon sérieuse, d'établir des normes de rendement scolaire et d'évaluer les résultats des apprentissages dans son système scolaire. Cela signifie qu'il lui faudra préciser clairement les attentes à l'égard des connaissances et des habiletés des élèves à diverses étapes de leur scolarisation, tout au moins en ce qui a trait au programme de base. Cela suppose l'administration d'examens visant à mesurer le rendement, à des étapes marquantes du processus d'apprentissage. Cela signifie également qu'il faut aider les enseignantes et les enseignants à améliorer leur propre évaluation des élèves et à avoir recours à la fois aux résultats obtenus à l'école et à l'extérieur, pour combler les besoins particuliers des élèves dans leurs apprentissages.

Ce dernier aspect revêt une importance particulière. Le personnel enseignant estime lui-même qu'il n'est pas bien préparé à la tâche difficile de l'évaluation des apprentissages de l'élève. Comme nous le faisons remarquer ailleurs dans le présent rapport, il importe d'améliorer la formation du personnel enseignant, tant au cours de la formation

initiale que de celle en cours d'emploi. Si les enseignantes et les enseignants doivent demeurer les principaux juges du rendement académique des élèves, et c'est là l'avis de la Commission, on doit alors leur accorder une aide plus soutenue à cet égard. Le personnel enseignant doit également apporter une contribution importante à la conception de tout nouvel examen à l'échelle provinciale.

Nous estimons qu'une évaluation efficace accompagnée d'activités de suivi sont essentiels à un programme éducatif de qualité et à l'excellence en éducation. L'évaluation effectuée sur une base normative peut devenir stimulante et susciter de l'effort supplémentaire. Le fait de se mesurer à des normes provinciales élevées, mais raisonnables, pourrait aider le personnel enseignant et les élèves à épouser une cause commune, ce qui fait terriblement défaut à l'heure actuelle dans bien des salles de classe.

Comme il a été souligné dans le Document de réflexion I, le Nouveau-Brunswick participe activement au Programme des indicateurs de rendement scolaire (PIRS) du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC). Cette initiative est conçue pour évaluer les compétences des élèves de 13 et 16 ans en matière de lecture, d'écriture et de calcul et pour mesurer l'écart dans le rendement des 13 et 16 ans. L'administration des premières évaluations devrait avoir lieu en mai 1993, les résultats du rapport devant être publiés en octobre 1993. Les tests ne seront pas administrés à tous les élèves de 13 et 16 ans dans chaque province. En conséquence, même si l'échantillonnage utilisé conférera un niveau de fiabilité élevé à l'échelle provinciale, les résultats ne seront pas probants à l'échelle locale. La Commission est d'avis que le PIRS constituera un outil valable pour mesurer la performance des élèves du Nouveau-Brunswick en comparaison de ceux des autres provinces dans les domaines évalués. Il ne saurait toutefois combler le besoin d'une évaluation des apprentissages de tous les élèves du Nouveau-Brunswick.

La Commission a reçu de nombreux commentaires de la part des enseignantes et enseignants, des parents et des élèves sur les tests provinciaux actuellement administrés au niveau du secondaire. Les politiques d'administration de ces tests et de l'utilisation des résultats de ces derniers ont été élaborées indépendamment par les secteurs anglophones et francophones et elles sont remarquablement différentes. Il n'y a aucune objection à ce que soient élaborées des politiques ou pratiques distinctes. En fait, la Commission estime que l'ensemble du système se trouve souvent enrichi par la diversité des approches qui sont retenues à l'égard de questions importantes. Dans le cas des examens provinciaux, toutefois, nous croyons que le secteur anglophone devrait adopter une approche plus rigoureuse.

À l'heure actuelle, on ne tient pas compte des résultats du test provincial (PAE) en mathématiques et en anglais pour décerner les notes finales de l'élève, tandis que dans le cas des élèves francophones, qui passent les examens provinciaux dans un plus grand nombre de matières, les notes obtenues représentent 40 pour cent de la note finale décernée dans la matière en question. Il n'est donc guère surprenant de constater que les examens provinciaux sont pris au sérieux dans les écoles francophones, tandis qu'un bon nombre d'élèves anglophones estime que leurs examens provinciaux (PAE) sont une véritable «farce» et ne représentent guère qu'une journée ou deux de congé au moment où ils sont administrés, nous a-t-on dit à un certain nombre d'occasions.

Il semble évident que l'on devrait accorder de l'importance aux examens provinciaux (PAE) dans le processus d'évaluation, ou alors, on devrait les abandonner. Conformément à notre opinion selon laquelle il faut augmenter et non diminuer le nombre d'examens à l'échelle provinciale,

3. Nous recommandons que les examens provinciaux deviennent obligatoires au moins pour les mathématiques, les sciences, la langue maternelle, et la langue seconde, et qu'ils comptent pour un minimum de 30 pour cent de la note finale de l'élève.

(III) Objectifs sociaux de l'école

Lorsque l'on aborde les objectifs de l'éducation et les moyens à privilégier pour les atteindre, il faut nécessairement tenir compte du contexte social dans lequel évoluent nos écoles. Dans le rapport de la Commission royale d'enquête de la Colombie-Britannique sur l'éducation (1988), le Juge Barry Sullivan utilisait une métaphore fort à-propos pour décrire la relation entre l'école et la société qu'elle dessert :

> *À plusieurs égards, l'école est un miroir. Elle reflète avec relativement peu de distorsion, les attentes, les valeurs, et les objectifs que nous espérons voir adopter dans ses programmes et activités. Si ses objectifs sont confus, c'est parce que les nôtres le sont également; si sa clientèle est hétérogène, c'est parce que nous constituons nous aussi une société diversifiée; si elle recherche la*

justice sociale et l'équité, c'est parce que nous-mêmes, à titre de province, avons adopté ces valeurs; si elle est parfois troublée par les tourbillons des nouvelles connaissances et des progrès technologiques qui l'entourent, c'est parce que nous éprouvons nous-mêmes de la difficulté à nous adapter aux changements.

L'école a toujours été beaucoup plus qu'une institution éducative, si l'on entend par éducation la poursuite des objectifs décrits ci-dessus. Les changements sociaux de la dernière génération, particulièrement ceux qui touchent l'évolution du rôle de la famille, ont augmenté les pressions sur l'école pour l'inciter à accepter des responsabilités accrues davantage axées sur le gardiennage. Les raisons qui sous-tendent cette réalité sont évidentes : l'école offre le contact le plus global et le plus systématique avec les jeunes et se prête donc facilement à la prestation de divers programmes conçus pour soulager leur condition sociale ou intensifier leur développement social. Pour les enseignantes et enseignants, dont bon nombre ont choisi cette profession en raison de l'empathie qu'ils éprouvent à l'égard des enfants, il est très difficile de résister aux sollicitations de services visant à éliminer les entraves à l'apprentissage. Toutefois, ces enseignantes et enseignants se sentent parfois surchargés et détournés de leurs autres responsabilités.

Plusieurs croient que l'intensification des responsabilités de gardiennage au niveau de l'école au cours des dernières années s'est faite au détriment des objectifs plus traditionnels de l'éducation. Le rôle de l'école dépasse souvent son cadre pour inclure des services de santé, de développement personnel, de loisirs et de counselling, de même que des activités visant à lutter contre les abus d'intoxicants, les préjugés raciaux ou culturels et les divers rapports sexuels. Parallèlement, on demande aux écoles d'offrir des programmes plus stimulants pour les élèves doués et d'offrir davantage de services et de stimulation à l'intention de ceux et celles qui souffrent d'un handicap ou d'un trouble d'apprentissage.

Si l'école est effectivement un miroir de la société, il n'est guère surprenant qu'on lui demande de prendre un engagement à l'égard des défis sociaux qui marquent notre époque. Il s'agit toutefois d'établir un ordre de priorité. Les écoles ne disposent pas des ressources nécessaires et les éducatrices et éducateurs n'ont pas non plus les compétences professionnelles requises pour élaborer et mettre en oeuvre des programmes complémentaires coûteux. La Commission est en faveur d'une délimitation des responsabilités sociales de l'école, dans le but de lui permettre de se consacrer davantage à sa mission éducative principale. Cela ne signifie pas que nous entrevoyons une diminution du rôle que jouent les écoles en tant qu'agents de coordination et de prestation de services de soutien. Bien au contraire, comme nous le proposons au chapitre V, nous entrevoyons des regroupements d'organismes de soutien autour de nos écoles, dans le but d'éliminer, si possible, ou tout au moins de réduire les entraves à l'apprentissage. Ce que nous envisageons, c'est un système scolaire où les objectifs et les buts éducatifs soient prédominants, et où le soutien parental, communautaire et gouvernemental à l'égard des programmes complémentaires soit plus efficace et mieux orchestré, de façon à permettre aux éducatrices et éducateurs de s'acquitter plus librement de leur tâche première qui est l'enseignement.

(iv) Environnement social

Au cours des dernières années, la population scolaire du Nouveau-Brunswick a évolué considérablement. Une politique conçue pour augmenter la persévérance scolaire, l'insertion dans les classes régulières d'enfants souffrant d'handicaps physiques ou mentaux, la mise sur pied de programmes de persévérance scolaire fructueux, et une approche plus souple à l'égard des élèves éprouvant des problèmes de discipline, s'est traduite par une population étudiante plus intégrée, plus représentative de notre société. Bien des élèves qui, autrefois, n'auraient pu fréquenter l'école ou qui auraient abandonné y sont maintenant intégrés. De l'avis de la Commission, cette réalisation est tout à fait louable et en accord avec un idéal de société juste et compatissante. Elle s'insère aussi dans une démarche d'ordre pragmatique, soit de préparer tous nos enfants à une vie productive. C'est tout à l'honneur du personnel enseignant et du leadership dont fait preuve notre province dans le domaine de l'éducation. Bien que certaines modifications des méthodes utilisées pour atteindre ces objectifs devront être apportées périodiquement, il ne faudrait faire aucun compromis à l'égard des principes de l'intégration.

Enfants à besoins spéciaux

Un certain nombre d'élèves ont besoin d'une aide particulière pour être en mesure de développer leurs talents. Dans certains cas, cela peut nécessiter des programmes pédagogiques complémentaires, étant donné que le programme scolaire régulier ne suffira pas à atténuer ou à éliminer les obstacles à l'apprentissage. Les enseignantes et enseignants assumant des responsabilités à l'égard des enfants ayant des besoins spéciaux auront eux-mêmes besoin d'une aide particulière pour pouvoir faire face à la situation efficacement. Du personnel paraprofessionnel, des

bénévoles, du matériel pédagogique spécialisé et des élèves tuteurs constituent des types d'aide qui se sont révélés fructueux et qui doivent être mis à la disposition des enseignantes et enseignants, faute de quoi, c'est le fardeau de l'intégration plutôt que ses réalisations qui caractériseront son évaluation chez le personnel enseignant.

La Commission a beaucoup entendu parler de l'intégration comme d'un fardeau, à savoir que la pénurie de ressources adéquates compromet les objectifs d'intégration et la qualité de l'enseignement en salle de classe, en plus d'affecter le moral du personnel enseignant. On nous a dit que la politique d'intégration n'a pas été précédée d'une réflexion suffisante, qu'il n'y a pas eu de préparation adéquate et que les ressources promises n'ont pas été accordées. Nous avons entendu peu de critiques au sujet du principe lui-même. Nous estimons qu'il ne faut pas retourner en arrière; une étape importante a été franchie et nous devons maintenant nous assurer de son succès. L'intégration n'est pas une fin en soi. Il s'agit d'un moyen grâce auquel les élèves atteints d'un handicap sont traités de façon à maximiser leur potentiel d'apprentissage. Cet objectif doit être atteint et il peut l'être sans compromettre la possibilité des autres élèves de maximiser également leur potentiel de développement.

4. En conséquence, nous recommandons que le ministère de la Santé et des Services communautaires et le ministère de l'Éducation réaffirment leur engagement à long terme à l'égard de la mise en oeuvre de l'intégration en s'assurant que des services à l'intention des élèves à besoins spéciaux soient offerts de façon raisonnable et équitable dans l'ensemble de la province.

Enfants éprouvant des troubles d'apprentissage

Il est un autre groupe d'enfants dont les difficultés sont moins visibles, soient ceux dotés d'une intelligence moyenne ou au-dessus de la moyenne, mais dont la maîtrise de l'une ou de plusieurs des habiletés de base de l'apprentissage sont entravées par une dysfonction neurologique. Cette dysfonction étant invisible, il arrive souvent qu'elle ne soit pas dépistée et que l'échec de l'apprentissage soit attribué erronément à d'autres causes.

En 1976, le ministère de l'Éducation, en collaboration avec les conseils scolaires, mettait sur pied des services à l'intention des élèves présentant des troubles d'apprentissage, dans le cadre du Plan d'action sur les troubles d'apprentissage. Au cours des cinq années subséquentes, des services conçus pour effectuer le dépistage de ces élèves et pour remédier à leurs difficultés ont été mis en oeuvre dans tous les conseils scolaires de la province. En vertu du Plan d'action, les conseils scolaires ont été en mesure d'offrir des services de psychologie, d'orthophonie, une coordination des services de l'adaptation scolaire, de même que des services spéciaux de planification et d'enseignement.

Quinze ans plus tard, nous sommes davantage sensibilisés aux problèmes sociaux et émotifs auxquels sont confrontés les élèves présentant des troubles d'apprentissage. Malheureusement, lorsqu'ils atteignent l'adolescence, plusieurs de ces élèves présentent des problèmes de discipline ou de comportement, qui sont souvent attribuables aux difficultés rencontrées dans leur apprentissage.

Les enseignantes et enseignants et les parents en sont venus à la conclusion que des services spéciaux seront requis tout au long des études entreprises par les élèves ayant des troubles d'apprentissage. Il faut donc envisager un engagement à long terme au sein du système d'éducation. On admet généralement l'existence de quatre grands domaines qui nécessiteront des efforts concertés et soutenus de la part du personnel enseignant, des parents et du système scolaire, soit la formation du personnel enseignant, l'adaptation des programmes d'études, l'apprentissage assisté par ordinateur et le développement social.

Même si, de nos jours, le personnel enseignant est plus sensibilisé aux troubles d'apprentissage, il appert que les élèves ayant ces difficultés continuent toujours à fonctionner, à dériver, ou à échapper à tout dépistage, et ainsi à ne pas être repérés avant le niveau secondaire. Le personnel enseignant sent le besoin d'aquérir de plus amples connaissances sur les divers troubles d'apprentissage et sur la façon de les reconnaître et d'aider les élèves qui en souffrent.

Les enseignantes et enseignants ont également besoin d'aide pour s'adapter aux styles d'apprentissage de ces élèves. Étant donné que les élèves ayant des troubles d'apprentissage constituent un groupe très hétérogène, il est vital que les enseignantes et enseignants se familiarisent avec les divers styles d'apprentissage, les habiletés et les stratégies qui contribueront à un enseignement efficace. Les enseignantes et enseignants de toutes les matières et à tous les niveaux devraient recevoir, soit au cours de leur formation initiale ou en cours d'emploi, la formation requise pour être en mesure d'adapter le programme afin d'aider l'élève à réussir aux plans scolaire et social.

L'apprentissage assisté par ordinateur s'est révélé un élément vital du succès d'un bon nombre d'élèves ayant des troubles d'apprentissage, particulièrement en ce qui a trait à l'écriture. Pour les élèves éprouvant des problèmes de motricité fine ou des difficultés en rédaction, les ordinateurs se sont également révélés particulièrement utiles.

Les élèves ayant des troubles d'apprentissage d'ordre perceptuel ne sont pas toujours capables d'interpréter le langage corporel ou de saisir les subtilités du langage parlé. Il peut en résulter des problèmes de discipline ou de comportement tout simplement parce qu'ils n'ont pas bien lu ou qu'ils ont mal évalué la situation. Tout comme on peut enseigner à ces élèves la lecture, les mathématiques et d'autres matières, on peut également leur enseigner les habiletés sociales. Pour bon nombre d'entre eux, l'apprentissage des habiletés sociales ou interpersonnelles peut se révéler tout aussi important que la lecture et les mathématiques.

La Commission a souvent entendu dire que la solution aux nombreux problèmes d'apprentissage auxquels sont confrontés les élèves dépasse la compétence professionnelle du personnel enseignant. Il semble exister un véritable consensus à cet égard chez les éducatrices et les éducateurs, à savoir qu'il est souhaitable de concentrer les ressources sur le dépistage précoce, de façon à ce que des stratégies d'intervention puissent être mises en oeuvre au moment où les chances de remédier aux problèmes sont les meilleures. Compte tenu des coûts considérablement plus élevés qui se rattachent au dépistage et à la résolution tardive des problèmes des élèves ayant des troubles d'apprentissage, la Commission est persuadée de la logique de ce consensus.

5. Nous recommandons que des ressources additionnelles soient affectées à des domaines comme l'orientation et le counselling, les stratégies pédagogiques, la psychologie de l'enfance, et l'orthophonie dès l'école élémentaire.

La douance

Tout comme dans le cas des autres élèves ayant des besoins spéciaux, il faut envisager des programmes et des services à l'intention des enfants doués et talentueux. C'est un défi particulier que doivent relever le personnel enseignant, les écoles, les familles et les communautés. C'est toutefois une question que ne saurait se permettre de négliger un système scolaire intégré cherchant à développer le potentiel intellectuel de tous ses élèves.

Les élèves doués et talentueux requièrent les mêmes composantes essentielles de la programmation que les autres élèves. Ils ont besoin de s'épanouir socialement et émotivement par l'interaction avec les autres élèves du même âge. Ils ont toutefois besoin d'un programme scolaire et d'une approche pédagogique différents des programmes réguliers d'enseignement, du point de vue de l'étendue, de la profondeur, du rythme et de la nature. Les stratégies d'adaptation de la programmation et de l'enseignement à l'intention des élèves doués doivent tenir compte de ces exigences particulières. Il est également important que les stratégies tiennent compte du contenu, du processus d'apprentissage, des aptitudes de pensée créative et critique, des aptitudes à la recherche ainsi que la possibilité de produire des choses par eux-mêmes. Une programmation scolaire enrichie, accompagnée d'expériences pratiques axées sur les problèmes de la vie réelle, permettra aux élèves de développer leur potentiel qui est parfois immense.

Afin de mieux rencontrer les besoins des élèves doués, il faudrait tenir compte des recommandations suivantes :

6. Conformément à l'orientation du ministère de l'Éducation, des modalités devraient être mises en oeuvre à l'intention des conseils scolaires dans le but d'offrir des activités enrichies aux élèves doués et talentueux; en outre, il faudrait envisager des moyens plus formels de reconnaissance des réalisations et des talents particuliers.

Le ministère devrait continuer à initier des projets et à appuyer la création de cours de formation pour de personnel enseignant dispensés par les universités du Nouveau-Brunswick, dans le but de le sensibiliser davantage et de mettre au point des stratégies d'apprentissage visant à combler efficacement les besoins des élèves doués et talentueux.

Enfance et pauvreté

Dans un monde parfait, un enfant naîtrait dans une famille sécurisante, chaleureuse et stimulante et il arriverait à l'école en pleine santé et prêt à apprendre. La famille manifesterait un intérêt vif et soutenu à l'égard de l'apprentissage de l'enfant, collaborant avec les enseignantes et enseignants pour s'assurer que les objectifs scolaires et sociaux sont atteints et que la confiance et l'estime de soi progressent normalement avec chaque nouvelle

réalisation. Avec le passage de l'enfance à l'adolescence, des occasions se présenteraient pour permettre d'exercer un jugement indépendant sur les valeurs, l'orientation professionnelle, les styles de vie — tout cela se déroulerait avec l'appui et l'encouragement de la famille, de l'école et de la communauté.

Cependant, dans le monde dans lequel nous vivons, la pauvreté, les mauvais traitements et la privation constituent trop souvent, pour un grand nombre d'enfants, l'environnement dans lequel ils et elles grandissent. Pour ces enfants, le milieu de l'école devient plein d'ambiguïtés. Au début, l'école constitue un monde qui est attrayant, stimulant et sécurisant. Avec le temps, les distinctions sociales ainsi que l'écart dans les rendements scolaires deviennent plus évidents. Pour plusieurs, ce monde de rêve se transforme en une sorte de cauchemar.

Au Canada, plus d'un million d'enfants vivent dans la pauvreté. Les statistiques démontrent que la pauvreté qui était autrefois plus prononcée chez les personnes âgées atteint maintenant davantage les jeunes familles ayant des enfants, et elle se concentre plus particulièrement chez les familles monoparentales ayant à leur tête une femme. Les enfants de moins de 18 ans constituent le groupe le plus important de personnes vivant dans des familles à faible revenu. On estime qu'au Nouveau-Brunswick, environ 38 000 enfants vivent dans la pauvreté. Parmi ces derniers, 28 000 sont des bénéficiaires de l'aide sociale.

L'un des aspects les plus répandus de la pauvreté est le logement inadéquat. L'étude des besoins, menée en 1987 par la Société d'habitation du Nouveau-Brunswick, révélait qu'au moins 64 000 enfants de 0 à 15 ans, vivaient dans des logements inadéquats. Le besoin de logement était défini selon les normes suivantes : adéquat, à un coût abordable et convenable. Ces conclusions ont été confirmées par le rapport du groupe de travail du ministre sur le logement intitulé «Chez Nous?». On y signalait l'existence d'au moins «30 000 familles pauvres au Nouveau-Brunswick ne bénéficiant pas d'aide financière en matière de logement, ce qui entraînait des effets négatifs sur les conditions sanitaires, la dignité humaine et le fonctionnement social et économique.» Bien des personnes sont obligées de consacrer de 60 à 70 pour cent de leur revenu mensuel total pour le loyer, l'électricité et les services publics; il faut se rappeler que le maximum recommandé est de 30 pour cent.

Bien que la province ait lancé un nombre important de nouveaux programmes et qu'elle ait permis d'offrir davantage de logements pour les familles à faible revenu au cours des années, il est clair qu'il existe encore un grand nombre d'enfants dont l'environnement physique à la maison n'est pas propice au développement de l'estime de soi et de la confiance sociale qui facilitent l'apprentissage. Cela ne signifie pas que certaines familles et certains enfants ne réussiront pas à surmonter leur pauvreté; leurs chances de réussite demeurent toutefois très faibles.

Même si les statistiques sur la pauvreté infantile sont déprimantes, elles le sont encore bien davantage en ce qui a trait aux mauvais traitements physiques, aux agressions sexuelles et à la négligence. Les services de protection à l'enfance traitent actuellement environ 6 500 cas signalés chaque année, ce qui représente presqu'un enfant par salle de classe, ou près de l'équivalent du nombre d'enseignantes et d'enseignants dans nos écoles.

Encore bien davantage que le logement inadéquat, la mauvaise nutrition entraîne des conséquences négatives non seulement sur le développement à long terme des enfants, mais même sur leur rendement quotidien. Dès les premières étapes de la vie, le stress, le faible poids à la naissance, les handicaps physiques et mentaux, les problèmes de dentition, les carences vitaminiques, les déficiences de croissance normale sont quelques-unes des conséquences de la mauvaise nutrition des mères enceintes. À une étape ultérieure, les enseignantes et enseignants signalent que les enfants souffrant de la faim sont physiquement moins actifs, moins attentifs, moins indépendants, moins curieux, plus angoissés, moins sociables, plus irritables et plus fatigués. Ces caractéristiques entraînent chez les enfants des lacunes en lecture, en élocution et en motricité. Il va sans dire que les enfants éprouvant des difficultés d'attention et de concentration prendront rapidement et quelquefois irrémédiablement du retard par rapport à leurs camarades de classe. Il n'est donc pas surprenant que le taux de décrochage des enfants pauvres soit considérablement plus élevé que dans le cas des autres enfants.

L'égalité des chances est un objectif d'éducation qui est nôtre depuis fort longtemps. Les lois scolaires de chaque province traitent également de cette question. On doit se pencher plus sérieusement et avec plus d'empressement sur le pouvoir que détient le système scolaire de favoriser l'égalité dans les rendements scolaires. Dans le cas contraire, «l'excellence en éducation» n'aura aucune chance de se matérialiser. Le rapport sur les enfants, l'école et la pauvreté, publié en 1989 par la Fédération canadienne des enseignants signalait que:

bien que l'école peut et devrait contribuer à assurer l'égalité de l'accès à l'éducation, elle est tout à fait incapable de garantir l'égalité des résultats. Les systèmes scolaires ont fort à faire pour réussir à combler les besoins éducatifs des enfants démunis, si on n'appuie pas leurs efforts.

La Commission est tout à fait en accord avec cet énoncé. Des stratégies provinciales en matière de santé, de santé mentale et de services communautaires sont requises pour appuyer le système scolaire et les enfants nécessitant une intervention; et ces stratégies devraient viser plus particulièrement les enfants d'âge préscolaire et même ceux en très bas âge. Il est clair, en effet, que plus l'intervention tarde, plus les tentatives de corrections seront pénibles et coûteuses.

Si l'on accepte comme principe que tous les enfants devraient se présenter à l'école «prêts à apprendre», il s'ensuit nécessairement que divers programmes et services sociaux sont requis tout au long du sentier qui mène à l'école. En conséquence, la Commission recommande:

7.a) que l'on s'assure que les plus vulnérables parmi les femmes enceintes, soit celles qui sont jeunes, démunies et célibataires, aient accès à des soins prénataux et à une nutrition saine;

b) que des programmes de nutrition soient mis à la disposition des enfants dans le besoin dans le cadre des programmes préscolaires et scolaires;

c) que l'on songe à mettre au point et à intensifier, le cas échéant, des méthodes de dépistage pour identifier et référer les enfants à risque de la naissance jusqu'à l'entrée à la maternelle, soit les enfants dont le développement est retardé en raison d'incapacités physiques ou intellectuelles ou en raison d'une carence socio-économique;

d) que l'on renforce les méthodes d'intervention précoce actuelles, et que l'on envisage d'intégrer des programmes d'intervention précoce dans les garderies afin de s'assurer que tous les enfants arrivent à la maternelle «prêts à apprendre».

Rétention scolaire

Dans le Document de réflexion 1, nous avons longuement discuté de la question des élèves qui risquent de décrocher avant l'obtention du diplôme. Nous avons examiné certaines stratégies récemment adoptées au Nouveau-Brunswick pour empêcher le décrochage des élèves capables d'obtenir un diplôme d'études secondaires, mais qui, pour des raisons diverses, ne trouvent pas le milieu scolaire suffisamment stimulant ou pertinent pour y demeurer. Nous avions suggéré un taux de rétention scolaire de 90 pour cent comme objectif du système scolaire.

Tout au long de nos consultations, nous avons été impressionnés par l'engagement de l'ensemble de la population de la province à l'égard de la nécessité de maintenir au minimum le nombre de décrocheuses et de décrocheurs. En conséquence, la Commission n'est guère surprise de constater qu'apparemment le Nouveau-Brunswick possède le taux de rétention le plus élevé au Canada. Les résultats qui ont été obtenus au cours des dernières années tiennent à la fois de la priorité accordée par les gouvernements du Nouveau-Brunswick et du Canada au programme de persévérance scolaire et aux efforts exceptionnels déployés par les écoles et les conseils scolaires pour rendre ces programmes efficaces. La Commission tient énormément à ce que ces projets continuent à bénéficier de l'appui du gouvernement et nous avons, à cet égard, formulé une recommandation spécifique au Chapitre V. Nous demeurons convaincus que, lors de la formulation d'objectifs pour la province et les conseils scolaires, il importe d'accorder une place prépondérante à la recherche d'un taux de rétention élevé.

Le fait de fixer des objectifs de rétention et de mettre sur pied des programmes de persévérance scolaire ne constitue pas en soi une garantie de l'obtention des résultats recherchés. Le défi, comme nous l'avons perçu, consiste à rendre plus dynamiques, plus stimulants et plus pertinents tous les aspects de la vie scolaire, pour le bénéfice de tous les élèves. Dans cette perspective, presque toutes les recommandations que nous avons formulées dans le présent rapport visent une augmentation du taux de rétention par l'amélioration de la qualité, de la valeur et de la satisfaction inhérente à l'éducation.

Discipline

La gestion de la salle de classe a toujours été une préoccupation de premier ordre pour le personnel enseignant. Bien qu'il ne soit pas nécessaire que la salle de classe soit ce qu'elle a trop souvent été, c'est-à-dire un milieu rigoureusement discipliné et répressif, elle doit être, en toute justice pour l'ensemble des élèves et du processus d'apprentissage, un milieu contrôlé. La façon dont ce contrôle est exercé par le personnel enseignant se situe au coeur même de l'art d'enseigner, et c'est souvent le facteur déterminant du degré de satisfaction ressentie et vécue par celui-ci.

Il semble bien que la préoccupation du personnel enseignant sur cette question de la gestion de la classe s'est accentuée au cours des dernières années. Certains enseignantes et enseignants ont insisté pour que la Commission leur vienne en aide face au comportement fort perturbant d'un pourcentage relativement restreint de la population étudiante. Dans leur demande d'aide, les enseignantes et enseignants ont bien pris soin d'établir une distinction entre la propension normale de la plupart des enfants à se montrer parfois «capricieux», et la tendance plus troublante adoptée par certains dont le comportement s'apparente à la délinquance. Dans le premier cas, il s'agit d'un phénomène normal dans l'exercice de cette profession, et la plupart des enseignantes et enseignants apprennent à y faire face sans avoir recours à des mesures répressives; dans le second cas, l'enseignement et l'apprentissage sont compromis et il arrive même que le moral de l'enseignant et de la classe soit atteint.

À la lumière des présentations faites devant la Commission, on peut conclure que ce comportement plus perturbant (a) est plus courant dans les écoles urbaines que dans les écoles rurales ou de banlieue; (b) est un problème plus grave au secondaire premier cycle qu'au secondaire deuxième cycle; (c) est relié à l'affaiblissement de la structure familiale traditionnelle et à un déclin général dans la société du respect de l'autorité; (d) ne peut être corrigé adéquatement par le personel enseignant et les directions d'école seuls, compte tenu de la gamme de services correctionnels disponibles et du fait qu'il arrive fréquemment que les décisions d'ordre disciplinaire prises à l'école ne soient pas appuyées par les conseils scolaires.

Comme le font ressortir les recherches sur le sujet, et comme nous l'ont expliqué certains enseignants, le meilleur antidote général à un comportement déréglé, c'est l'enseignement efficace — non seulement en raison de l'intérêt qu'il suscite chez les élèves potentiellement récalcitrants, mais en raison de la pression des pairs pour exiger une conformité lorsque le reste de la classe est engagé dans le processus d'apprentissage. Tous les enseignants, même parmi les plus compétents, ne possèdent pas nécessairement ce talent, et même si c'était le cas, il n'est pas toujours possible que chaque élève soit ainsi amené à collaborer. La Commission admet que dans certaines circonstances, des mesures extraordinaires doivent être prises.

Il nous a fait plaisir d'apprendre que certains progrès ont été réalisés face à cette difficile question. Plusieurs, peut-être la plupart, des conseils scolaires ont mis sur pied des comités consultatifs au niveau de l'école, de concert avec la communauté, les parents, de même qu'avec des représentants du personnel enseignant et des élèves, afin d'élaborer une politique et des stratégies sur la discipline et d'en évaluer les résultats. Certaines mesures, comme les retenues à l'école et les salles de surveillance où les élèves perturbateurs peuvent obtenir de l'aide dans leurs travaux scolaires semblent se révéler aussi efficaces qu'innovatrices.

Il n'en reste pas moins, cependant, que «certains enfants sont incontrôlables», qu'ils ne réagissent aucunement à ces mesures correctives, et qu'ils constituent une menace pour le bien-être et parfois la santé de leurs enseignantes et enseignants et de leurs pairs. Quel pouvoir extraordinaire devrait-on conférer aux écoles pour agir dans ces circonstances? Quand devrait-on invoquer le droit d'expulsion? Devrait-il y avoir au Nouveau-Brunswick un centre ou des centres où les élèves ayant fait preuve d'un comportement perturbateur grave et constant pourraient être orientés afin d'y obtenir une aide?

Tout comme dans le cas d'un certain nombre d'autres questions de responsabilités sociales auxquelles sont confrontées les écoles, ce problème ne saurait être résolu uniquement par les éducatrices et éducateurs. L'appui de la communauté est essentiel. Nous estimons qu'il faudra ici également une initiative provinciale.

8. Nous recommandons, conformément à notre approche à l'égard de certains autres problèmes para-éducatifs, qu'un comité interministériel soit mis sur pied, composé de représentantes et représentants du ministère de l'Éducation, du ministère de la Santé et des Services communautaires et du Solliciteur général, dont le mandat serait d'élaborer un protocole devant être entériné par les ministres respectifs, précisant les responsabilités à assumer et les ressour-

ces à fournir par chacun dans le traitement des élèves ayant des comportements particulièrement perturbants.

Dans l'intervalle, nous croyons essentiel que les conseils scolaires, les directions générales, les directions d'école, et le personnel enseignant collaborent étroitement à l'élaboration des règlements, rôles, droits et responsabilités à mettre en oeuvre dans le traitement des questions de discipline. À l'heure actuelle, certaines enseignantes et certains enseignants et directions d'école estiment ne pas bénéficier de l'appui de leur direction générale et de leur conseil scolaire. Nous ne saurions juger jusqu'à quel point ce sentiment est justifié, mais nous croyons que dans ce domaine, comme dans certains autres abordés dans le présent rapport, il est souhaitable qu'un pouvoir de discrétion professionnelle, conformément à une politique soigneusement élaborée, devrait être conféré aux directrices et directeurs d'école et aux enseignantes et enseignants. Il est également vital que les parents assument et qu'on les encourage à le faire, leur part de responsabilité pour le comportement de leurs enfants. Il est inacceptable que les parents disent à des enseignantes et enseignants, comme nous l'ont signalé certains, que le comportement de leurs enfants à l'école doit être entièrement contrôlé par l'école.

(v) Environnement physique

Bliss Carman disait un jour :

> *Nous sommes façonnés par les conditions et l'environnement où nous vivons; mais nous oublions trop souvent qu'en grande partie, l'environnement est tel que nous le fabriquons.*

Les 414 écoles publiques du Nouveau-Brunswick se répartissent depuis les très anciennes (1886) jusqu'aux plus récentes (1992) et les inscriptions vont des plus modestes (10 élèves) aux plus importantes (près de 3 000). Un certain nombre d'entre elles ne comprennent guère plus de deux salles de classe traditionnelles; certaines comprennent des ateliers professionnels, un gymnase, un auditorium, une cafétéria, une bibliothèque, un centre informatique, des laboratoires de langues et de sciences, une piscine, des terrains de sports, des terrains de jeux, un salon du personnel enseignant, un centre d'orientation, un centre de garderie, et dans un cas, un restaurant exploité par les élèves eux-mêmes. Nos autres écoles se situent quelque part entre les deux.

Certaines écoles sont en mesure d'accueillir uniquement des élèves de la maternelle et du primaire; d'autres accueillent uniquement des élèves de la 10e à la 12e année; d'autres encore accueillent divers groupes comprenant trois années ou plus, allant de la maternelle à la 12e année. Une simple répartition des écoles du Nouveau-Brunswick en écoles primaires, élémentaires, secondaires premier cycle et secondaires deuxième cycle constituerait une simplification à outrance de la variété des regroupements de niveaux scolaires qui existe.

Soixante-treize pour cent des écoles actuellement en fonction ont trente ans ou plus. Un certain nombre offre un espace additionnel au moyen de salles de classe mobiles. En 1992, on comptait 440 espaces mobiles dont 330 constituaient effectivement des salles de classe et 110 étaient utilisés à des fins de soutien à l'enseignment et à l'administration. Il est vrai, toutefois, que le nombre d'unités mobiles a été réduit au cours des dix dernières années et que l'on envisage d'autres réductions dans le cadre du programme actuel de construction des écoles.

La dernière phase de construction importante a eu lieu au cours des années 1960, alors que l'on ouvrait 103 nouvelles écoles, soit plus d'écoles que nous n'en n'avons construites au cours des deux décennies suivantes. Avec l'âge, on assiste à la détérioration inévitable des toitures, des chaudières, de l'alimentation électrique, des systèmes de ventilation, de la plomberie et des planchers. Un nombre important de nos écoles a atteint le moment où des travaux importants de réparation et d'entretien sont requis. Si l'on veut que ces écoles soient maintenues dans un état convenable et sécuritaire pour les élèves et le personnel enseignant, il faudra consacrer beaucoup plus d'argent pour l'entretien routinier et les travaux essentiels de rénovation.

L'allocation budgétaire gouvernementale de 1991-1992 pour les réparations et les rénovations s'établissait à environ un pour cent de la valeur de remplacement des écoles, en comparaison de la norme recommandée qui est de quatre pour cent. Une partie importante de ce un pour cent a dû être utilisée pour apporter des modifications permettant l'implantation du programme de maternelle publique à l'automne de 1991.

Il est toutefois bien évident qu'un milieu éducatif performant requiert beaucoup plus que des toitures qui ne coulent pas, des escaliers sécuritaires, des chaudières efficaces et éco-

nomiques, et une circulation d'air de qualité, même si tous ces éléments sont importants. D'autres qualités sont également souhaitables, dont : la facilité d'accès pour les personnes atteintes d'un handicap physique; un aménagement paysager convenable; un agencement agréable de couleurs, le pavage et l'aménagement des allées; des emplacements bien planifiés et bien aménagés pour les autobus scolaires; l'aménagement créatif de terrains de jeux et de terrains de sport; un éclairage artificiel et naturel adéquat; et un emplacement prévu pour l'exposition des travaux des élèves. Tous ces éléments contribuent à l'allure attrayante et à la qualité du milieu scolaire, tout comme l'ensemble des mesures de surveillance et d'entretien quotidien. Trop souvent, dans notre recherche de l'excellence en éducation, nous perdons de vue certains aspects physiques et pratiques qui influent directement sur la perception et l'attitude des élèves à l'égard de l'école.

Il est reconnu que des différences existent et continueront à exister dans les conceptions, les dimensions et les particularités physiques des écoles. Nous préconisons toutefois que chaque école devrait obéir à des impératifs de sécurité, de salubrité, d'entretien convenable, et, dans toute la mesure du possible, être attrayante et dotée d'équipements adéquats. À cette fin, il est recommandé

9.a) qu'au chapître de son budget d'immobilisations, le gouvernement mette la priorité sur l'entretien et l'amélioration des écoles existantes plutôt que sur de nouvelles constructions;

b) qu'avec la diminution constante des inscriptions, le ministère de l'Éducation élimine les classes mobiles, dont plusieurs ne constituent pas un environnement convenable pour l'enseignement et l'apprentissage;

c) que les programmes de formation des maîtres, tant au cours de la formation initiale que de la formation continue comprennent des modules incitant les enseignantes et les enseignants à avoir recours aux ressources disponibles pour améliorer les qualités esthétiques de leur classe et les espaces communs tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des installations scolaires.

(VI) BIBLIOTHÈQUES SCOLAIRES

Dans les recherches traitant des réformes en éducation, on accorde peu d'attention aux bibliothèques et à leur rôle en matière d'initiation à la recherche. Il n'y a toutefois aucun doute que la compétence en éducation repose de plus en plus sur la capacité de trouver, d'évaluer et d'utiliser efficacement l'information. Bien que l'on soit parfois tenté de se demander, avec T.S. Eliot,

> *Où se trouve la sagesse que nous avons perdue dans la connaissance?*
>
> *Où se trouve la connaissance que nous avons perdue dans l'information?*

Il n'en reste pas moins que l'initiation à la recherche est une habileté intellectuelle de survie à une époque où l'information domine tout. C'est également le fondement d'un apprentissage qui durera toute la vie.

Les bibliothèques, en plus de leur rôle traditionnel de dépôt du matériel de lecture, ont un rôle de premier plan à jouer dans l'initiation des élèves à la recherche et dans la promotion de l'apprentissage fondé sur les ressources en milieu scolaire. Comme c'est déjà le cas dans certains conseils scolaires, les bibliothécaires doivent travailler en étroite collaboration avec les enseignantes et enseignants pour les familiariser avec les principales sources d'information, comme les bases de données, les réseaux d'apprentissage, le matériel de référence, les manuels scolaires, les journaux, et les périodiques. Pour leur part, les enseignantes et enseignants doivent considérer les bibliothèques scolaires, et, lorsqu'il y a lieu, les bibliothèques publiques, comme un prolongement de leur salle de classe. L'objectif de l'apprentissage fondé sur les ressources en bibliothèque consiste à assurer la transition de l'enseignement magistral et des manuels scolaires à la recherche plus indépendante et autonome, permettant ainsi à l'élève de participer plus activement au processus d'apprentissage.

Depuis 1977, le système scolaire du Nouveau-Brunswick a affiché une amélioration graduelle et constante dans la gestion des ressources des bibliothèques et des médias. L'inauguration toute récente de systèmes de gestion informatisée des ressources en a amélioré l'efficience. Cette initiative devrait se poursuivre. Les années 1980 ont été témoins d'une revitalisation et d'un réaménagement des services audiovisuels du ministère, et ces services permettent maintenant aux écoles de bénéficier d'une source de matériel tout à fait pertinent aux programmes d'études.

Les Commissaires notent avec satisfaction les initiatives prises par la Fondation d'éducation des provinces maritimes, tant pour ce qui est de la collaboration dans le développement des ressources régionales que de la mise sur pied de services, tels le Centre régional des médias francophones et l'application régionale du système NewBed qui a été conçu au Nouveau-Brunswick, dans le but d'améliorer les communications et l'échange de ressources.

Il est toutefois moins évident que toutes les ressources sont vraiment utilisées au maximum pour l'enseignement et l'apprentissage. C'est tout à fait regrettable, car la disponibilité de ces ressources offre véritablement une occasion unique de contribuer à la formation générale, de favoriser le discernement et la pensée critique, et d'amener les élèves à se ressourcer de façon autonome, ce qui deviendra un atout pour leur vie toute entière. Ce qui importe peut-être encore davantage, c'est la notion de l'apprentissage fondée sur les ressources offre aux enseignantes et enseignants la possibilité de susciter la participation des élèves et de les rendre responsables de leur propre apprentissage.

Les Commissaires sont heureux de constater que certains conseils scolaires et écoles ont pris des initiatives intéressantes pour s'assurer, au moyen de stratégies d'enseignement et d'activités de perfectionnement pédagogique, que ces objectifs seront davantage atteints. Nous sommes conscients des efforts qui sont déployés au sein du ministère de l'Éducation pour intégrer des stratégies fondées sur les ressources en bibliothèque dans la programmation et les activités de perfectionnement pédagogique, et nous prions instamment le ministère de poursuivre ces initiatives. Nous incitons également les facultés d'éducation à s'assurer que la formation initiale des enseignantes et enseignants tienne compte de ces notions et de ces techniques pédagogiques, tant sur le plan théorique que pratique.

La Commission a reçu un certain nombre de mémoires de personnes rattachées aux bibliothèques publiques et elle tient à souligner la précieuse contribution de celles-ci à l'éducation formelle et à l'éducation permanente. Nous rendons hommage à la collaboration productive établie dans certaines régions entre la bibliothèque publique et l'école. Même si nous estimons, qu'en raison des caractéristiques propres à leur clientèle et à leurs modes de fonctionnement, on doive respecter l'identité de ces deux institutions, nous sommes convaincus que l'on doit rechercher assidûment des moyens de renforcer cette collaboration, particulièrement dans les domaines de la gestion des ressources et du partage de celles-ci.

Le rôle des bibliothèques est paradoxal en ce sens qu'elles ont le potentiel de devenir des établissements très introvertis, renfermés dans leur tour d'ivoire, ou bien des modèles d'accueil, d'intervention et de communication. Il ne fait aucun doute que la deuxième option est à privilégier.

Chapitre III:

L'enseignement, le personnel enseignant et la formation

Tout au long de ses travaux, la Commission a été sensible à la déclaration de Michael Fullan and Andy Hargreaves :

> *La réforme de l'éducation a échoué à maintes et maintes reprises. Nous croyons que c'est parce que cette réforme a, soit ignoré les enseignants, soit simplifié à outrance la nature de l'enseignement. La réforme a échoué parce que l'accent n'a pas été mis sur l'école dans sa globalité et l'enseignante ou l'enseignant en regard de l'apprentissage des élèves. Il n'y a pas de guérison rapide, il n'y a que des échecs rapides.*

Nous avons écouté attentivement ce que les enseignantes et enseignants et d'autres nous ont dit au sujet de l'enseignement et de la profession de nos jours. Non persuadés de l'existence d'une crise dans le domaine de l'enseignement, comme certains l'ont prétendu, nous ne nous sommes pas mis à la recherche de quelque potion magique. Nous avons plutôt tenté plus modestement, en formulant nos recommandations, d'identifier les moyens à mettre en oeuvre pour améliorer la sélection, la préparation, le soutien, la reconnaissance et le rendement du personnel enseignant. Nous demeurons convaincus de ce que nous avons déjà déclaré dans notre Document de réflexion, à savoir que: «Pour réussir, toute entreprise éducationnelle doit pouvoir compter d'abord et avant tout sur un personnel enseignant soigneusement recruté et bien formé, motivé, respecté, rémunéré et dirigé.»

(i) Perspective globale de la formation du personnel enseignant

Au cours des deux dernières décennies, la formation, et l'attribution des permis et des certificats des maîtres dans le cadre du système d'enseignement public ont été remarquablement similaires dans l'ensemble de l'Amérique du Nord. Bien que le pouvoir de décerner des permis et des certificats appartienne à la province ou à l'état, la responsabilité de la formation initiale a été déléguée aux universités, à l'exception de la Colombie-Britannique, où le Collège des enseignants, créé en 1988 et dirigé par un conseil d'enseignants de vingt et un membres, s'est vu conférer le pouvoir d'approuver les programmes de formation des maîtres et la délivrance des certificats d'enseignement.

Les programmes de formation du personnel enseignant présentent également des similitudes frappantes. Dans la plupart des cas, il s'agit d'un baccalauréat en éducation d'une durée de quatre ans, un programme mixte de cinq ans (comprenant les arts et les sciences), ou un diplôme post-baccalauréat d'une durée d'un an ou deux. Un stage prolongé en milieu scolaire, durant habituellement au moins un semestre, est maintenant devenu une caractéristique standard dans la plupart des programmes.

Au cours des dernières années, la valeur des cours de formation du personnel enseignant a été mise en doute, et au moins trois États Américains (Californie, Virginie et Texas) ont imposé des limites précises quant au nombre de crédits de formation professionnelle en éducation. En Californie, par exemple, la formation initiale des maîtres ne peut s'étendre à plus d'une année de cours, y compris un stage d'un semestre en salle de classe. De telles mesures ont été prises pour renforcer la formation académique du personnel enseignant et pour faciliter l'entrée dans la profession. De façon générale, on s'est moins préoccupé de cette question au Canada, où l'on estime que les candidates et candidats à l'enseignement sont mieux préparés académiquement et où l'on n'a pas récemment constaté de pénurie générale d'enseignantes et d'enseignants.

Bien que l'on compte des centaines d'études et de rapports sur la formation des maîtres aux États-Unis, le projet le plus considérable porte sur une étude de cinq ans sur l'éducation et les éducateurs, dirigée par John Goodlad, dont on a donné un compte rendu dans le numéro de novembre 1990 de **Phi Delta Kappan**. Au nombre des tendances soutenues relevées dans les données de Goodlad, on perçoit des indices de la faiblesse du prestige et du statut des écoles et des collèges de formation en éducation; l'absence d'une identité claire et d'une mission définie pour la formation du personnel enseignant; un certain malaise au sein des facultés d'éducation au sujet de l'importance grandissante accordée à la recherche par les universités au détriment de l'enseignement pour déterminer l'avancement

de la carrière; un groupement étudiant mal défini; et des programmes manquant de cohérence et changeant au gré des vents politiques.

Bien que la situation soit quelque peu différente au Canada, et que les pressions en faveur de la réforme de l'éducation n'aient pas été aussi fortes, on retrouve tout de même plusieurs similitudes. Dans le cadre d'un examen général des programmes canadiens de formation du personnel enseignant effectué au milieu des années 1980, Naiomi Hersom a traité de la controverse entourant l'importance relative à accorder à l'acquisition de connaissances générales et spécifiques, d'une part, et au développement du discernement et des habiletés professionnelles, d'autre part. Les aspects positifs qu'elle a relevés dans le domaine de la formation des maîtres sont les suivants : la formation générale, les habiletés de recherche en matière d'éducation, et le stage d'enseignement en salle de classe. Elle a par contre signalé, entre autres, les lacunes suivantes : le faible niveau des connaissances générales et professionnelles des diplômés, le faible niveau des habiletés des diplômés en matière de gestion des programmes d'études et des activités en salle de classe, et l'absence d'une tradition de la recherche dans les facultés d'éducation.

(II) Formation du personnel enseignant au Nouveau-Brunswick

La responsabilité de la formation du personnel enseignant et le pouvoir de délivrer des permis et des certificats au sein du système d'enseignement public au Nouveau-Brunswick relève du ministre de l'Éducation. En 1972, la responsabilité de la formation initiale a été confiée aux universités. En conséquence, l'Université du Nouveau-Brunswick et l'Université de Moncton offrent maintenant un certain nombre de programmes de quatre ans menant au baccalauréat en éducation. Les quatre universités du Nouveau-Brunswick offrent également une année de formation consécutive à un premier baccalauréat, en vue de l'obtention d'un baccalauréat en éducation. Les inscriptions aux programmes du baccalauréat en éducation sont limitées et, dans la plupart des cas, les étudiantes et étudiants sont choisis en fonction de leur rendement académique, bien que l'Université de Moncton exige des connaissances particulières de la langue française et que l'université Mount Allison mène des entrevues approfondies, dans le but de tenir compte des autres indices d'aptitudes à l'enseignement. Tous les programmes comportent un stage de trois mois, au moins.

Il faut signaler que, même si le pouvoir de décerner des diplômes appartient aux universités, seul le ministère de l'Éducation peut délivrer des permis et des certificats d'enseignement. Un comité consultatif au ministre sur la certification des maîtres revoit les politiques, les programmes et les modalités, et recommande périodiquement des changements.

Une formation continue est offerte sous diverses formes par un certain nombre d'organismes. Les universités offrent des cours par extension ainsi que des cours d'été; le ministère de l'Éducation et les associations d'enseignantes et d'enseignants organisent des conférences, des colloques et des ateliers à l'échelle provinciale et régionale; et certaines écoles et conseils scolaires planifient des activités de formation au niveau local.

La formation initiale semble susciter un très vif intérêt partagé à la fois par les enseignantes et les enseignants, les conseillères et conseillers scolaires et le ministère de l'Éducation. Toutefois, même si l'on souscrit au principe selon lequel le personnel enseignant doit poursuivre sa formation toute la vie durant, on s'inquiète de savoir quand et comment les possibilités de formation continue seront offertes. Un certain malaise a été exprimé quant au nombre de jours pendant lesquels les enseignantes et enseignants sont absents des salles de classe, et quant aux dates où se tiennent les ateliers de formation et et les journées de perfectionnement pédagogique.

(III) Recommandations sur la formation du personnel enseignant

La formation continue aux fins du développement personnel et professionnel exige une bonne formation générale. Cela est vrai indépendamment du niveau enseigné. Toutes les enseignantes et les enseignants devraient avoir une bonne compréhension du fonctionnement de la société et de la façon dont les principaux domaines de connaissances sont structurés. Ils devraient savoir comment accéder à l'information sur de nombreux sujets et être en mesure d'évaluer son utilité et sa valeur pour l'intégrer à leur enseignement. Ils devraient également, cela va sans dire, être érudits, articulés et compétents en mathématiques.

10. La Commission estime que la meilleure façon de s'assurer d'atteindre cet objectif consiste à exiger de toutes les enseignantes et de tous les enseignants qu'ils obtiennent un diplôme de premier cycle (normalement en arts ou en sciences) soit avant, soit en même temps que le baccalauréat en éducation, et la Commission en fait une recommandation.

Nous croyons que cette exigence est aussi importante pour les enseignantes et enseignants de l'élémentaire que du secondaire. Il faut également une connaissance approfondie de la littérature, des sciences, ou de l'histoire, par exemple, pour pouvoir les interpréter aux jeunes enfants. Effectivement, à certains égards, le défi est plus difficile à relever en matière de compétence académique et pédagogique. Nous croyons également qu'il est souhaitable que les enseignantes et les enseignants soient plus mobiles en ce qui a trait aux divers niveaux d'enseignement, de façon à développer une meilleure compréhension des défis auxquels leurs collègues font face. Il est souhaitable également que les enseignantes et enseignants à l'élémentaire disposent des mêmes choix de carrière que leurs collègues du secondaire tant au plan de l'enseignement que de l'administration. Un diplôme en arts ou en sciences permettrait d'atteindre cet objectif.

11. Nous recommandons que les facultés d'éducation, des arts et des sciences de l'ensemble des universités du Nouveau-Brunswick mettent au point des modalités permettant de garantir une coordination efficace des programmes de formation des maîtres, et qu'elles décident ensemble du modèle optimal de configuration et de contenu des cours académiques pour ces programmes.

Toutes les universités du Nouveau-Brunswick s'intéressent à la qualité de notre système d'enseignement public, car ses diplômés constituent plus de 80 pour cent de leur population étudiante. La préparation du personnel enseignant est donc une responsabilité qui doit être assumée par l'ensemble de l'université et non seulement par la faculté d'éducation. Il est essentiel qu'un partenariat énergique au sein des facultés d'éducation, des arts et des sciences soit créé, afin de garantir la meilleure des formations académiques et professionnelles intégrées à l'intention des futurs enseignantes et enseignants.

12. Compte tenu de l'appui presque unanime du personnel enseignant pour un stage prolongé en salle de classe, nous recommandons que ce stage continue à faire partie intégrante de la formation initiale. Nous recommandons également que les universités, les deux associations d'enseignantes et d'enseignants, et le ministère de l'Éducation intensifient leur collaboration pour choisir, encourager, soutenir et reconnaître les enseignantes et enseignants efficaces et consciencieux, capables de supervision pédagogique.

Et finalement, nous exhortons les facultés d'éducation à continuer de perfectionner leur processus de sélection des candidates et candidats, dans le but d'évaluer non seulement le rendement académique, mais également les qualités et aptitudes personnelles. Le rendement académique si important qu'il soit ne saurait par lui-même assurer la réussite dans l'enseignement. Bien qu'il n'existe actuellement aucun consensus sur des critères de sélection pertinents, il est essentiel que celles et ceux qui ont la responsabilité de faire des choix déterminant la carrière des étudiantes et des étudiants continuent à être convaincus de la nécessité d'arrêter ces choix en tenant compte du plus grand nombre possible de facteurs.

(iv) Une année d'initiation

Même si le programme de formation du personnel enseignant a atteint à la perfection tous ses objectifs et même si le stage a été couronné de succès, la première année d'enseignement constitue presque toujours une expérience difficile. L'enseignante ou l'enseignant est aux prises avec du matériel pédagogique avec lequel elle ou il n'est pas familier, avec la gestion des activités en salle de classe, le développement de stratégies pédagogiques et des plans de cours, certaines responsabilités à l'égard du fonctionnement quotidien de l'école, et la participation à au moins une activité parascolaire... Tout cela laisse bien peu de temps pour une préparation adéquate, une calme réflexion sur les raisons pour lesquelles certaines choses ont bien fonctionné et d'autres pas, ou la consultation de collègues plus expérimentés. Après bien des échanges avec un grand nombre de personnes sur la façon de rendre la plus harmonieuse et la plus efficace possible cette transition vers l'enseignement, la Commission est d'avis que la première année d'une nouvelle enseignante ou d'un nouvel

enseignant devrait être modifiée pour tenir compte de la nécessité d'une plus grande préparation et d'un certain temps d'auto-évaluation de même que pour le mentorat par une ou un collègue chevronné qui connaît beaucoup de succès dans son enseignement. Cette première année est la plus formatrice dans la carrière de la plupart des enseignantes et enseignants. Il est important que les habitudes prises et les attitudes adoptées soient saines et permettent non seulement de survivre, mais qu'elles deviennent une source de réussite et de satisfaction.

13. La Commission recommande qu'au cours de la première année, on confie à l'enseignante et à l'enseignant une charge d'enseignement allégée qui s'étendrait aux fonctions parascolaires, aux travaux en comités et aux fonctions de surveillance, qu'on lui assigne une ou un enseignant comme mentor, lequel sera choisi en raison de l'excellence de son enseignement et de sa capacité de travailler en équipe et d'aider ses collègues, et qu'on lui accorde tout autre soutien nécessaire pour lui permettre de démarrer avec succès dans l'enseignement.

Au cours de cette première année, la nouvelle enseignante ou le nouvel enseignant ne serait pas considéré comme un stagiaire, mais il détiendrait un permis et il aurait l'entière responsabilité des fonctions qui lui seraient attribuées. Toutefois, la certification n'aurait pas lieu avant une évaluation probante du rendement de l'enseignante ou de l'enseignant à la fin de l'année, par un comité composé de la direction d'école, de la direction générale, d'un membre de la faculté d'éducation de l'université, et d'une enseignante ou d'un enseignant de cette école ou d'une autre école. Tous les membres de ce comité auraient eu l'occasion d'observer le rendement de l'enseignante ou de l'enseignant au cours de cette première année. Une évaluation non concluante devrait normalement entraîner pour l'enseignante ou l'enseignant une seconde année d'initiation. Deux évaluations non concluantes devraient normalement entraîner un refus de certification. La permanence de la nomination serait accordée après la première année d'enseignement régulier, en autant que le rendement soit jugé satisfaisant.

Il faut accorder beaucoup d'attention à la sélection, au soutien et à l'évaluation des enseignantes et enseignants devant servir de mentors. Leur rôle est crucial au succès de l'année d'initiation, et on devra trouver des moyens pertinents de reconnaître ce rôle.

Nous convenons volontiers qu'il existe d'autres moyens pour les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants d'acquérir de l'expérience d'enseignement dans les écoles du Nouveau-Brunswick. Certains, incapables de trouver un poste ou ne désirant pas enseigner à temps plein, peuvent aborder la profession à titre de suppléants ou en comblant pendant une certaine partie de l'année le poste d'un enseignant en congé. Ces cheminements moins directs ne sont pas rares et ils posent des problèmes quand vient le moment de déterminer qui est ou n'est pas une enseignante ou un enseignant dans sa «première année» d'enseignement. Toutefois, la Commission estime qu'avec un peu d'ingéniosité et de bon sens, ces problèmes peuvent être résolus.

(v) Certification

Bien que dans la plupart des cas, les enseignantes et enseignants dispensent leur enseignement dans leur propre domaine de spécialisation, il n'en reste pas moins qu'un bon nombre d'entre eux enseignent également des matières pour lesquelles ils ont peu de préparation académique. Après avoir obtenu son permis, une enseignante ou un enseignant peut enseigner toute matière qu'on lui confie et qu'il accepte d'enseigner. Plusieurs enseignantes et enseignants du secondaire se voient confier trois matières, même s'ils ont obtenu à l'université une seule concentration majeure et une concentration mineure dans une autre matière. Il se peut que cet expédient soit nécessaire pour le moment, mais ce n'est équitable ni pour le personnel enseignant, ni pour les élèves et ce n'est certes pas la voie qui mène à l'excellence en éducation. Il n'est guère surprenant que certains élèves éprouvent de la difficulté en mathématiques, en sciences, et en langues, lorsque ces matières leur sont enseignées par des enseignantes et enseignants qui, même si ce n'est pas leur faute, ne maîtrisent pas suffisamment leur matière.

La Commission estime que deux mesures devraient être prises pour corriger cette situation.

14. a) nous recommandons que les certificats d'enseignement, pour le niveau secondaire, précisent les matières dans lesquelles les titulaires ont acquis des compétences d'enseignement.

b) nous recommandons que les universités (facultés des arts, des sciences et d'éducation) réévaluent les exigences académiques de la formation des maîtres à la lumière des besoins actuels des écoles

et s'assurent que toutes les candidates et tous les candidats en formation bénéficient d'une bonne formation générale et d'une excellente formation dans les disciplines de concentration.

Les enseignantes et enseignants ont besoin d'une bonne formation générale pour être en mesure de combler les besoins pédagogiques exigés par la programmation scolaire. L'enseignement et l'apprentissage consistent essentiellement à créer des liens et des relations — entre les faits, les événements, les notions, et les personnes. On doit donner aux enseignantes et aux enseignants la possibilité de développer les outils intellectuels susceptibles de leur permettre d'établir ces liens.

(VI) ÉVALUATION ET RECONNAISSANCE

Certains rapports officiels récents sur les écoles au Canada et aux États-Unis ont recommandé une recertification périodique du personnel enseignant dans le but de s'assurer qu'il possède une formation pédagogique à jour ou encore d'effectuer une évaluation adéquate du rendement. Bien que nous ne soyons pas disposés à recommander l'instauration d'une recertification, car nous estimons qu'il existe des moyens plus positifs d'encourager la compétence et le perfectionnement pédagogique, force nous est donnée de constater que le processus actuel d'évaluation ne semble pas fonctionner dans de nombreux conseils scolaires. Nous avons entendu des plaintes relatives à l'incompétence de certaines enseignantes et de certains enseignants et aux lacunes dont ils font preuve dans l'exercice de leur profession. Il n'est guère surprenant qu'il y ait des enseignantes et enseignants inefficaces et non engagés; la plupart des professions et des métiers renferment un certain nombre d'éléments de ce genre. Toutefois, tout groupe qui aspire au statut de profession doit mettre en oeuvre des moyens équitables mais efficaces pour donner suite aux plaintes graves portant sur le rendement de ses membres. L'impression générale laisse croire que telle n'est pas la situation dans le domaine de l'enseignement.

La Commission préférerait voir la profession enseignante évoluer vers une auto-règlementation dans ce domaine comme à bien d'autres égards. Toutefois, au Nouveau-Brunswick, à l'heure actuelle, la responsabilité de l'évaluation formelle du personnel enseignant, des directions d'école et des directions générales relève des conseils scolaires.

Compte tenu de la réorganisation, il est essentiel et opportun pour les conseils scolaires d'accorder la priorité et une attention particulière à leur rôle dans ce domaine. Une évaluation efficace requiert des connaissances et des efforts considérables de la part de ceux à qui incombe cette responsabilité. Il n'est guère surprenant qu'un groupe de conseillères et conseillers scolaires qui oeuvrent bénévolement ne soit pas préparé à relever les défis s'y rattachant. C'est toutefois l'un des moyens les plus importants par lequel le système d'éducation (enseignants, administrateurs et conseils scolaires) peut rendre compte à la population qui paie la note.

15. Pour cette raison, nous recommandons que chaque conseil scolaire, en consultation avec le ministère de l'éducation et les associations d'enseignantes et d'enseignants, examine ses modalités et pratiques d'évaluation du personnel enseignant et administratif et s'assure qu'elles sont efficaces et permettent l'atteinte de l'objectif visé, soit d'en arriver à une juste évaluation du rendement et d'offrir à leurs employés une information qui pourrait être utile à leur perfectionnement pédagogique.

Évidemment, cela ne signifie pas que, dans le cas du personnel enseignant, les conseils scolaires devraient eux-mêmes effectuer l'évaluation, mais que ces derniers s'assurent que cette évaluation est effectuée de façon consciencieuse et systématique.

A cet égard, l'envers de la médaille, c'est que même si le Nouveau-Brunswick semble compter sa bonne part d'enseignantes et d'enseignants efficaces et dévoués, nous ne semblons pas disposer de moyens nombreux pour reconnaître ou récompenser le rendement ou les services exceptionnels. La rémunération au mérite, même si c'était la réponse, et la Commission a tendance à croire que ce n'est pas le cas, est une question de négociation collective. Ce qui semble requis, c'est une reconnaissance non monétaire pour un enseignement de qualité supérieure. Un tel programme pourra comprendre la prise en charge des frais de déplacement pour assister à des conférences ou pour aller visiter d'autres institutions d'enseignement, la dotation d'ordinateurs ou de livres, ou encore des congés de courte durée d'intérêt professionnel.

16. Conséquemment, la Commission recommande que le ministère de l'Éducation, les associations d'enseignantes et d'enseignants ainsi que les conseils scolaires forment un comité conjoint chargé de mettre en place un programme visant à reconnaître et à recompenser l'excellence dans l'enseignement.

(VII) FORMATION CONTINUE

Le personnel enseignant du Nouveau-Brunswick avance en âge. La moyenne d'âge s'établit présentement à 43 ans. L'expérience comporte certains avantages, mais la souplesse n'en est pas un. Il est donc important que le personnel enseignant soit incité à rafraîchir ses connaissances et à mettre à jour ses qualités et compétences grâce à des programmes de perfectionnement pédagogique et de formation continue bien conçus et bien administrés. La Commission accorde une importance particulière à cette question.

La formation continue revêt plusieurs formes — études indépendantes, ateliers en milieu scolaire, éducation à distance, retour aux études universitaires, entre autres. Elle sert à plusieurs fins — stratégies d'enseignement, gestion des activités en salle de classe, mise en oeuvre de la programmation scolaire, éducation spéciale. En conséquence, certaines responsabilités doivent être assumées par les associations d'enseignantes et d'enseignants, les conseils scolaires, les facultés d'éducation, et le ministère de l'Éducation.

Il existe une perception que les activités de perfectionnement pédagogique et de formation continue ne sont pas en général bien planifiées et bien soutenues financièrement.

Avec une année scolaire légèrement plus longue et moins variable, il deviendrait nécessaire pour les organismes responsables de prévoir un calendrier un peu plus efficace des sessions de formation durant l'année scolaire et de profiter des vacances d'été pour les activités exigeant une participation de plus d'une journée ou deux. Il arrivera toutefois qu'au cours de leur carrière, les enseignantes et enseignants aient occasionnellement besoin d'une période plus longue pendant l'année scolaire pour atteindre un objectif particulier de formation.

17. Outre les ententes actuelles sur les congés d'études, nous recommandons au ministère et aux conseils scolaires d'envisager la possibilité de congés de moins longue durée, des congés qui pourraient s'étendre sur une période d'une semaine à plusieurs mois. La sélection pourrait être faite par un groupe de professionnels composé d'enseignantes et d'enseignants ainsi que des administratrices et administrateurs scolaires. Les candidates et les candidats pourraient être choisies à partir de propositions écrites sur des projets reliés à une priorité d'une école, d'un conseil scolaire ou provinciale et comportant des avantages directs pour les élèves. Il faudrait que les avantages professionnels du congé soient partagés avec les collègues par le biais entre autres de conférences, d'ateliers, de contacts personnels ou de publications.

La Commission a été informée que certaines compétences territoriales des États-Unis ont récemment approuvé que le perfectionnement pédagogique devienne une condition de renouvellement des certificats d'enseignement. Nous estimons que le défi au Nouveau-Brunswick ne consiste pas tant à persuader le personnel enseignant de s'engager à l'égard du perfectionnement, mais bien d'offrir les possibilités et les ressources dont il a besoin pour atteindre ses objectifs de formation. Nous croyons bien que dans la mesure où les diverses parties intéressées collaboreront pour offrir un programme varié, attrayant et cohérent d'activités de formation continue et de développement pédagogique, le personnel enseignant fera sa part.

Plusieurs mémoires déposés par des groupes d'enseignantes et d'enseignants ont attiré l'attention sur le stress éprouvé par ceux-ci dans leur tentative de combler les attentes vastes et souvent mal définies de la société. L'un des domaines de préoccupation qui retient particulièrement l'attention est la nécessité d'obtenir de l'aide pour la mise en oeuvre de nouvelles stratégies d'enseignement. Les enseignantes et enseignants qui semblaient les plus heureux et qui réussissaient le mieux parmi ceux que la Commission a rencontrés, sont ceux qui avaient adopté une approche pédagogique qui fonctionne bien pour eux. Dans certains cas, il s'agissait d'un programme

d'apprentissage assisté par ordinateur qui avait suscité l'intérêt des élèves et amélioré leur rendement; pour la plupart, il s'agissait d'une nouvelle stratégie d'enseignement. La nature humaine étant ce qu'elle est, il n'existe pas d'approche universelle unique, et une stratégie qui fonctionne bien pour une enseignante ou un enseignant en particulier peut très bien ne pas fonctionner parfaitement pour chacun des élèves de sa classe. Il est donc nécessaire que les enseignantes et enseignants aient plus d'une corde à leur arc.

Parmi les méthodes d'enseignement et d'apprentissage que les enseignantes et enseignants du Nouveau-Brunswick ont soumis à notre attention, on retrouve les suivantes :

- Maîtrise des apprentissages
- École efficace
- Apprentissage coopératif
- The Paideia Proposal
- Approche globale
- Théorie du contrôle/théorie de la réalité
- Taxonomie de Bloom
- Entraide par les pairs
- École accueillante
- Actualisation des forces vitales

Nous avons pris la peine de dresser cette liste parce qu'elle témoigne de l'étendue des intérêts et de la créativité professionnelle du personnel enseignant de la province, et parce que nous avons puisé à même toutes ces sources pour nous former une opinion sur ce qui conviendrait le mieux aux écoles du Nouveau-Brunswick.

La stratégie d'enseignement et d'apprentissage dont nous avons le plus souvent entendu parler de la part du personnel enseignant est très certainement l'apprentissage coopératif. Déjà solidement établie dans un certain nombre d'écoles de la province, cette méthode semble prometteuse de changements importants, sinon révolutionnaires dans l'enseignement en salle de classe.

L'apprentissage coopératif (à ne pas confondre avec l'éducation coopérative) n'est guère plus mais rien de moins que l'organisation du travail des élèves en petits groupes, pour résoudre des problèmes, discuter de certaines questions, ou faire de la recherche sur certains sujets sous la direction de l'enseignante ou l'enseignant. Cette démarche comporte des objectifs de groupe et un rapport individuel. L'expérience néo-brunswickoise semble se conformer à une expérience plus étendue vécue aux États-Unis selon laquelle, d'après un bulletin récent de l'**Association for Supervision and Curriculum Development**,

> *«aux dires des tenants de cette méthode, elle améliore le rendement scolaire et les habiletés sociales des élèves, aide les élèves de milieux différents à développer des amitiés, et permet une intégration en douceur des élèves déficients. L'apprentissage coopératif est également suggéré comme un remplacement viable au regroupement et au classement selon les capacités.»*

Il ne fait plus aucun doute que de nombreuses enseignantes et de nombreux enseignants seraient ravis d'être initiés à de nouvelles stratégies susceptibles de les aider à rendre leur classe moins rigide et l'apprentissage plus dynamique incitant les élèves à participer davantage au processus éducatif. La mise en oeuvre fructueuse de nouvelles idées en salle de classe n'est toutefois pas aussi facile que pourraient le croire certaines personnes non initiées. Pour réussir à faire fonctionner efficacement l'apprentissage coopératif, il faut savoir comment déterminer la taille optimale des groupes d'élèves pour les divers sujets et les différentes tâches, comment les préparer à se concentrer sur une interaction, et comment orchestrer une salle de classe où plusieurs élèves parlent en même temps. Les enseignantes et enseignants ont besoin d'aide à cet égard, et également quand il s'agit de savoir comment fixer des objectifs de groupe et évaluer les progrès et comment enseigner les habiletés sociales qui sont si essentielles au succès de cette stratégie pédagogique. Pour une grande partie, l'aide dont ils ont besoin devrait provenir des enseignantes et enseignants qui réussissent à mettre en oeuvre ces stratégies avec succès.

La Commission trouve l'apprentissage coopératif attrayant surtout parce que cette méthode semble réussir à susciter l'intérêt et à développer les habiletés académiques et sociales des élèves. Cette approche présente d'autres caractéristiques intéressantes. Elle invite les élèves à participer plus activement au processus d'apprentissage, ce qui

contribue à renforcer la notion du partenariat entre les élèves et leurs enseignantes ou enseignants. Lorsqu'elle est bien maîtrisée, cette méthode est moins stressante pour les enseignantes et les enseignants (bien qu'elle ne soit pas moins facile ou exigeante) que l'enseignement magistral. Et finalement, là où cette méthode est utilisée, elle semble favoriser un esprit de collaboration et de collégialité chez le personnel enseignant et elle a un effet positif sur la création d'un esprit de corps au sein de l'école.

Maîtriser l'utilisation de stratégies coopératives, ou de toute autre méthode d'enseignement efficace, ne se fera pas au moyen d'un atelier unique de formation. Dans le but d'apporter un changement pédagogique profond, il est essentiel que l'on offre aux enseignantes et enseignants des possibilités, une stimulation et une orientation sur le plan professionnel pour les aider à analyser leur enseignement de façon continue et détaillée. Cela signifie la mise sur pied de programmes de formation continue mieux conçus et plus soutenus. Il faut également offrir aux enseignantes et enseignants la possibilité de suivre des cours dans des matières et sur des pratiques pédagogiques pertinentes à leur formation continue. Ces activités devraient être entreprises par les enseignantes et enseignants durant l'été. Elles devraient également être favorisées par les conseils scolaires et le ministère de l'Éducation en accordant des congés de courte durée, comme il a été mentionné ci-dessus.

18. Nous recommandons que dans le cadre de la planification des sessions de formation continue et de perfectionnement pédagogique, le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires mettent l'accent sur les stratégies d'enseignement, tant sur le plan théorique que sur le plan pratique.

Le problème d'un grand nombre de ces nouvelles stratégies, comme d'autres l'ont souligné, c'est que les structures actuelles de nos écoles caractérisées par le cloisonnement étanche des niveaux, les périodes de classe cédulées dans un horaire et les programmes d'études qui doivent être complétés, ne se prêtent guère à ce type de changements, pas plus qu'à la mise en oeuvre de nouvelles technologies. Il est pourtant clair qu'avec l'émergence d'une société et d'une économie de plus en plus dépendantes de l'information et à une époque où le travail fondé sur les connaissances est en train de devenir la norme, les habiletés, compétences et qualités requises de la part des citoyennes et citoyens et des travailleuses et travailleurs — esprit critique, travail d'équipe, résolution de problèmes — sont celles que les nouvelles stratégies et technologies pédagogiques permettront de cultiver.

(VIII) Facultés d'éducation

Depuis plusieurs années, les facultés d'éducation des universités du Nouveau-Brunswick se sont montrées sensibles aux besoins de la profession qu'elles desservent. Bien que la Commission ait entendu des plaintes sur certains aspects apparemment moins pertinents des programmes de formation du personnel enseignant, nous avons également entendu des félicitations sur un certain nombre d'initiatives prises récemment par ces facultés.

Les plaintes qui ont été formulées le plus souvent portaient sur le fait qu'un grand nombre de professeurs de pédagogie semblent éloignés des défis et problèmes auxquels sont confrontés les enseignantes et enseignants en salle de classe et que leur propre enseignement ne semble pas concorder avec les stratégies motivantes qu'ils préconisent. Nous ne pouvons guère juger du fondement de ces critiques, mais nous estimons important que le personnel des facultés d'éducation maintienne un engagement significatif et soutenu à l'égard des enseignantes et enseignants du milieu scolaire. Il est vital pour le bon fonctionnement de toute faculté professionnelle de se renseigner sur le rendement de ses diplômés dans l'exercice de leur profession et d'effectuer l'évaluation de la formation qu'ils ont reçue.

19. Nous recommandons donc que les facultés d'éducation du Nouveau-Brunswick effectuent régulièrement des enquêtes systématiques auprès de leurs diplômé-e-s (disons, 5 ans et 10 ans après l'obtention du diplôme) et parallèlement, auprès des administratrices et administrateurs dont ces derniers relèvent (directions d'école, directions adjointes ou directions générales) afin de savoir quels aspects de leur formation les enseignantes et enseignants ont trouvé les plus utiles ou les moins utiles, et de solliciter des avis sur la façon dont les programmes de formation pédagogique pourraient être améliorés.

Nous sommes convaincus que les enseignantes et enseignants et les administratrices et administrateurs scolaires seraient fort intéressés à collaborer et à rendre compte de leurs expériences, et les résultats pourraient être très bénéfiques pour l'auto-évaluation des facultés et de leur personnel.

20. Nous encourageons le recours aux services d'enseignantes et d'enseignants exceptionnels pour dispenser des cours universitaires à temps partiel ou par détachement, et nous recommandons que les facultés envisagent d'intensifier cette pratique.

Cette démarche permet d'apporter dans les classes universitaires une expérience professionnelle précieuse et récente, qui est bénéfique à la fois pour les étudiantes et étudiants, ainsi que pour les professeur-e-s. Dans la même veine, nous croyons que les facultés d'éducation devraient prendre des mesures pour s'assurer que le corps professoral établisse des contacts fréquents et mutuellement bénéfiques avec les écoles.

Tout comme bien d'autres qui se sont penchés sur cette question, nous nous inquiétons du fait que les facultés d'éducation ne semblent pas jouir au sein des universités du respect que commande l'importance de leur travail. À cet égard, nous adoptons le point de vue exprimé par le docteur Stuart Smith dans son récent **Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement universitaire au Canada**, lorsqu'il recommandait que

> *L'un des objectifs généraux consisterait à conférer aux facultés d'éducation un haut niveau de respect. À cette fin, les universités devraient examiner le potentiel de contribution des facultés d'éducation à l'université elle-même. Les universités devraient avoir davantage recours à la compétence de ces facultés ou améliorer le niveau de compétence que l'on y trouve.*

Étant donné que l'enseignement est si crucial pour l'avenir social et économique du Nouveau-Brunswick et du Canada, nous voulons exprimer notre accord total avec une autre recommandation du docteur Smith, et à cet égard, nous demandons à l'ensemble des éducatrices et éducateurs et du gouvernement de notre province d'y accorder leur appui. La recommandation est la suivante :

> *Le Canada devrait créer immédiatement un Fonds pour l'amélioration de l'éducation semblable au FIPSE (Fund for the Improvement of Postsecondary Education) aux États-Unis. La Commission recommande que ce Fonds soit administré par le CRSHC (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, récemment fusionné au Conseil des Arts du Canada), et qu'il bénéficie d'une attribution exclusive de ressources financières. Ce fond devrait permettre l'amélioration de l'éducation en général, mais bénéficier d'une affectation spéciale pour l'éducation post secondaire, administré par un Comité distinct du niveau post secondaire. La Commission recommande que les projets subventionnés par ce Fonds soient caractérisés par leur aspect pratique et qu'ils comportent des avantages clairs aux fins d'une application à court terme des conclusions...*
>
> *À la lumière de comparaisons établies avec le Fonds américain, le Comité du niveau post secondaire disposerait à lui seul d'un budget annuel d'un peu plus d'un million et demi de dollars par année, alors que la totalité du Fonds pour l'amélioration de l'éducation exigerait une somme de 6 millions de dollars.*

Il est clair que si l'on constituait un fonds semblable, assorti d'applications pratiques et à court terme de la recherche subventionnée, l'enseignement en bénéficierait au Canada à tous les paliers et les enseignantes et enseignants ainsi que les corps professoraux bénéficieraient d'une source d'aide financière dans leur recherche pour l'expérimentation et la mise au point de moyens et de méthodes améliorés d'enseignement et d'apprentissage. Et, bien sûr, l'une des conséquences probables serait d'amener les professeur-e-s ainsi que les enseignantes et enseignants en vue à collaborer au projet proposé, étant donné qu'ils y apporteraient eux-mêmes des compétences essentielles.

21. La Commission recommande donc que le gouvernement du Canada crée un fonds pour l'amélioration de l'éducation conformément aux recommandations du Dr Stuart Smith.

(IX) NÉGOCIATIONS COLLECTIVES

La négociation collective pour le personnel enseignant et autres employés de la Fonction publique du Nouveau-Brunswick durant ces dernières années n'a pas créé un climat de confiance à l'égard des projets de changement. On constate l'existence d'une certaine méfiance, plusieurs enseignantes et enseignants souhaitant un milieu de travail différent, mais demeurant méfiants à l'égard du processus fondamental de changement qui est requis pour le réaliser.

On retrouve toutefois des indices selon lesquels le présent dilemme est reconnu au niveau du gouvernement provincial et de la Fédération des enseignantes et enseignants du Nouveau-Brunswick, et selon lesquels les parties pour-

raient être disposées à examiner de nouveaux arrangements pour aider à rehausser le moral du personnel enseignant et de l'autorité de l'école.

Les longues périodes de négociation ou les mesures restrictives requises pour résoudre les différends antérieurs peuvent être éliminées grâce à l'adoption d'un processus approprié de sélection de l'offre finale. Cette démarche permettrait de prévoir qu'après une période déterminée, les parties — le gouvernement et le syndicat des enseignantes et enseignants — soumettraient chacune leur position finale sur les questions non résolues à une tierce partie qui aurait le pouvoir de décider de la position à adopter. Contrairement à d'autres formes d'arbitrage, la tierce partie devrait s'astreindre à la sélection de l'une des positions déjà présentées, et ne pourrait élaborer une troisième position. Étant donné que chaque partie sait déjà qu'elle peut «perdre» avec la formule du choix imposé, la pression est plus grande d'en arriver à une entente ou tout au moins de présenter des positions finales réalistes à la table des négociations. De plus, la stipulation au préalable des délais impartis garantit que les questions seront traitées à l'intérieur d'un calendrier réaliste.

22. Pour ces raisons, la Commission recommande que le gouvernement provincial et le syndicat des enseignants mettent au point des moyens, y compris un processus approprié de sélection finale des offres, afin de réduire l'intensité du stress et éviter les perturbations générées par les modèles actuels de négociation collective.

Les frustrations du processus actuel pourraient être réduites encore davantage si les parties pouvaient s'entendre pour limiter le nombre de questions pouvant être soulevées à la table des négociations à l'expiration de l'une ou l'autre des conventions collectives. Il serait également bénéfique que certaines questions soient retirées de la convention collective et soient résolues au niveau de chaque conseil scolaire, ou mieux encore, au niveau de chaque école. Ainsi, les enseignantes et enseignants d'une école en particulier pourraient décider d'augmenter le nombre d'élèves dans certaines classes, permettant ainsi l'acquisition d'une nouvelle technologie pédagogique ou l'embauche d'un personnel de soutien supplémentaire.

À l'heure actuelle, les directions d'école font partie de l'unité de négociation des enseignantes et enseignants et il n'y a donc aucun personnel de «direction» dans l'école. On a fait valoir que la qualité de la vie professionnelle au sein des écoles pourrait être améliorée si les directions d'école détenaient un statut de direction et étaient exclues de l'unités de négociation, comme c'était le cas à l'origine ou encore, si elles étaient regroupées au sein de leur propre unité de négociation. Compte tenu du degré de centralisation qui existe maintenant, il ne semble pas possible d'envisager une délégation immédiate d'un pouvoir de gestion suffisant — y compris le droit d'embaucher et de congédier — pour créer une gestion intégrée et complète au sein de l'école. Sans ce pouvoir, l'expression «direction» n'a aucune signification réelle dans le cadre des relations employeur/employés. Dans les écoles néo-brunswickoises, on pourrait augmenter le dynamisme et la qualité du processus éducatif en renforçant l'esprit de collégialité ou professionnel et en accordant au personnel scolaire — direction d'école et personnel enseignant — une participation accrue aux décisions qui les touchent et qui intéressent leurs élèves et leurs écoles. Cette démarche comprend le droit des directions d'école de formuler des recommandations pertinentes sur le choix des enseignantes et enseignants qui sont affectés à leurs écoles.

Il faudrait songer à permettre aux enseignantes et enseignants de prendre un certain nombre de jours de vacances à leur choix. Bien que cette mesure nécessiterait le recours au service de suppléance, le contrôle accru que cette mesure permettrait d'exercer à l'égard des calendriers personnels de travail devrait également améliorer le moral du personnel enseignant, sans nécessairement entraîner une augmentation des coûts.

Si certaines de ces modifications sont jugées trop radicales pour être implantées à l'échelle provinciale, elles devraient être mises en oeuvre de façon sélective, là où l'on constate un intérêt et un enthousiasme suffisants pour en faire l'expérience. Plutôt que de compromettre les résultats à long terme, cette souplesse pourrait être un signe avant-coureur d'une époque où l'atteinte d'une autonomie accrue au niveau de l'école aura permis de rétablir non seulement l'image et le moral, mais également l'autorité et la responsabilité du personnel enseignant.

Chapitre IV:

Programmation scolaire

(i) Restructuration des cycles d'enseignement

À l'heure actuelle, en Amérique du Nord, la principale tendance en matière d'organisation scolaire demeure les six ou sept premières années de l'école élémentaire, les trois années du secondaire premier cycle, et les trois années du secondaire deuxième cycle. Cette structure, surtout en ce qui a trait au secondaire premier cycle, est héritée des pressions exercées au début du siècle en vue d'allonger de deux ans les premières années des études secondaires afin de mieux préparer les élèves aux études supérieures. Chaque cycle présente ses caractéristiques et ses difficultés propres. Au cours des dernières années, les établissements d'enseignement secondaire ont dû s'ajuster au système semestriel de 24crédits, tandis que les écoles élémentaires ont été témoins de l'intégration de la maternelle. Ces deux changements ont exigé beaucoup d'innovations et de remise en perspective. Les retombées se feront sentir pendant encore quelque temps.

La Commission a étudié en profondeur les cycles d'enseignement qui prévalent au Nouveau-Brunswick, soit les niveaux élémentaire, du secondaire premier cycle et du secondaire deuxième cycle. Le rôle des écoles élémentaires et secondaires deuxième cycle semble bien défini et bien compris. Au dire de certaines et certains, ce ne serait pas le cas des écoles secondaires premier cycle. En plus de devoir être une expérience stimulante sur le plan intellectuel pour les enfants, l'école secondaire premier cycle doit s'efforcer de répondre aux besoins sociaux, affectifs et physiques du début de l'adolescence, période du développement humain particulièrement difficile à vivre. Nous sommes d'avis qu'en général, les écoles secondaires premier cycle imitent trop l'organisation et les modèles éducatifs du deuxième cycle. Elles peuvent donc difficilement venir en aide à une grande partie de leur clientèle, alors en période transitoire entre l'enfance et l'adolescence.

Les problèmes de discipline qui semblent se manifester de manière disproportionnée à ce niveau pourraient découler de cette situation. Les Commissaires ont reçu de nombreuses observations à ce sujet au cours de leurs consultations. Chez de nombreux élèves, les effets combinés de l'adolescence et d'un contexte familial instable donnent naissance à une période difficile marquée par un mélange de douleur, de colère et de confusion. Même dans le contexte d'une vie familiale très harmonieuse, les élèves sont souvent perturbés par l'adolescence, déchirés qu'ils sont entre l'obligation de concilier le milieu structurant de l'école et la réponse à leurs propres pulsions envers une plus grande autonomie et leur affirmation personnelles. La concentration d'un si grand nombre d'élèves au même niveau scolaire, à une étape aussi cruciale de leur développement personnel ne semblerait pas être dans leur meilleur intérêt ou celui des enseignantes et enseignants.

Les Commissaires estiment nécessaire une restructuration des cycles scolaires, afin de conférer une plus grande rationalité au réseau scolaire. Après avoir entendu de nombreuses interventions sur des questions comme le semestriel, le programme de base, les écoles alternatives et la discipline,

> **23. la Commission recommande qu'on entreprenne de repenser l'orientation générale et l'organisation des cycles scolaires actuels. La restructuration envisagée ferait en sorte que la première année du secondaire serait la neuvième année. Selon les indices démographiques et jusqu'à ce qu'un mode de fonctionnement soit démontré nettement avantageux par rapport à un autre, le ministère de l'Éducation devrait adopter un cycle comprenant les classes de la maternelle jusqu'à la huitième année, ou encore celles de la maternelle à la cinquième année suivies d'un cycle intermédiaire de la sixième à la huitième année.**

La prolongation recommandée du secondaire par l'ajout de la neuvième année se fonde sur l'argument suivant. Quatre années d'études secondaires constitueraient une période plus propice pour se concentrer sur une programmation menant à une formation postsecondaire ou au marché du travail. On estime en outre que l'entrée un an plus tôt à l'école secondaire motivera davantage les adolescentes et adolescents de 15 ou 16 ans et du même coup contribuera à atténuer les problèmes de discipline que l'on connaît au secondaire premier cycle.

Il convient de rappeler qu'en dépit de la structure scolaire actuellement prédominante au Nouveau-Brunswick, soit le cycle de la maternelle à la sixième année de l'élémentaire; celui de la septième à la neuvième année; et enfin celui de la dixième à la douzième année, il existe déjà plus d'une variante de ces modes de structuration scolaire. À vrai dire, environ la moitié des élèves fréquentent des écoles où la structure ne correspond pas à cette description. Les Commissaires ne peuvent se prononcer définitivement sur le bien-fondé d'un cycle comprenant les classes de la maternelle à la huitième année ou encore sur celles regroupant la maternelle à la cinquième année ou bien la sixième à la huitième année. Dans certaines situations, les données démographiques régionales vont dicter la structure souhaitable. Ailleurs, il faudra peut-être que le conseil scolaire et le Ministère adoptent une formule hybride en attendant d'arrêter leur décision. Ce qu'il importe de retenir, c'est davantage l'optique générale d'une programmation scolaire et l'efficacité optimale des activités scolaires locales, plutôt que la beauté du schéma organisationnel ou le degré de conformité.

(II) PROGRAMMATION SCOLAIRE DE BASE

Orientation générale

Dans le Document de réflexion I, les Commissaires ont souligné le lien existant entre l'éducation et les besoins inhérents au monde du travail à une époque où une économie axée sur l'exploitation des ressources fait place à une économie fondée sur les connaissances et caractérisée par la mondialisation. Pendant les consultations de la Commission, bon nombre de groupes et de personnes ont vu dans cette tendance la propension à préparer nos jeunes à être des membres productifs sur le marché du travail et ce, au détriment d'autres fins éducatives.

Au Nouveau-Brunswick, il y a consensus à l'effet que le projet éducatif devrait garantir le développement global de l'enfant. Nous avalisons cette optique et en recommandons l'intégration dans la mission du ministère de l'Éducation et dans les objectifs que devraient adopter le Ministère et les conseils scolaires. Dans le même ordre d'idée, il importe de se rappeler que les enfants entrent dans le système scolaire à différentes étapes de leur développement et que le rythme et les modalités d'acquisition des apprentissages varient d'un enfant à l'autre. Il incombe à l'ensemble de la société de faire en sorte que les enfants arrivent à l'école prêts à apprendre. Pour sa part, le système scolaire doit prendre conscience du caractère unique de chaque enfant, mettre ces différences en valeur et les transformer en efforts d'apprentissage efficace.

24. a) Nous recommandons que la programmation scolaire traduise l'engagement envers le développement global de l'enfant. En plus des études en langues, en sciences humaines, en mathématiques et en sciences, les élèves devraient avoir la possibilité d'acquérir des compétences dans les beaux-arts et la formation pratique. La programmation scolaire recommandée comprend un tronc commun de matières réparties dans quatre champs d'études, soit:

1. **les sciences humaines et les langues (langues maternelle et langue seconde);**
2. **les mathématiques et les sciences;**
3. **les beaux-arts (musique, arts visuels);**
4. **la formation pratique (éducation physique, technologie, éducation coopérative).**

b) Nous recommandons la mise en place, pendant les neuf premières années (maternelle à la huitième année), d'une programmation scolaire commune, en vertu de laquelle seraient offertes les matières dans chacun des quatre champs d'études susmentionnés. La programmation scolaire au secondaire (neuvième à la douzième année) devrait quant à elle comprendre un tronc commun de matières assez large et être assorti d'un nombre restreint de cours facultatifs en rapport avec le choix de carrière et les intérêts de l'élève.

Niveau élémentaire

Au niveau élémentaire actuel (maternelle à la sixième année), on fait preuve d'innovation et d'imagination pour assurer la mise en oeuvre de programmes d'études répondant autant que possible aux besoins de l'élève. Les Commissaires ont entendu des enseignantes et enseignants et d'autres, des commentaires enthousiastes et élogieux sur

des stratégies pédagogiques comme l'enseignement coopératif, les talents illimités, les modèles d'enrichissement et l'école accueillante. Nous sommes encouragés par l'esprit novateur qui anime de nombreuses écoles élémentaires et nous appuynons les approches d'interdisciplinarité et d'enseignement coopératif qui se manifestent à l'heure actuelle. Cette tendance sera sans nul doute accentuée par les effets de l'ajout de la maternelle au réseau scolaire élémentaire. L'école maternelle mise principalement sur les activités éducatives par la pédagogie du jeu et sert à ce titre de complément aux méthodes interdisciplinaires et coopératives.

Les Commissaires ont pris connaissance de l'importante réforme en éducation qui se déroule actuellement en Colombie-Britannique, où un niveau scolaire élémentaire décloisonné a été instauré. Nous appuyons le ministère de l'Éducation néo-brunswickois dans sa volonté d'examiner la pertinence de cette façon de procéder. En misant davantage sur les besoins individuels de chaque élève, plutôt que d'exiger des élèves qu'ils se conforment aux exigences des programmes d'études trop rigides, une programmation scolaire intégrée mais décloisonnée présenterait à première vue des avantages du point de vue pédagogique et du développement de l'enfant.

Comme en témoigne un des mémoires présentés à la Commission,

> *Les éducatrices et éducateurs de la petite enfance demandent [...] une réforme en profondeur des programmes d'études généraux afin qu'ils misent davantage sur le développement global de l'enfant, peu importe le statut socio-économique ou le degré d'aptitude scolaire. [Ce] qui ferait intervenir trois scénarios possibles: l'instauration d'un enseignement décloisonné au niveau élémentaire, la participation des parents au projet éducatif, et la reformulation de la programmation scolaire, prenant comme fil conducteur le développement global de l'enfant.*

Les Commissaires sont très favorables à ce point de vue.

> **25. Nous ne sommes pas disposés à recommander que le Nouveau-Brunswick établisse dès maintenant l'enseignement élémentaire décloisonné ou sans grade. Nous estimons cependant que cette nouvelle approche éducative mérite qu'on s'y arrête sérieusement et recommanderions par conséquent que le ministère de l'Éducation poursuive l'évaluation du bien-fondé d'une telle formule.**

Années intermédiaires

Comme nous l'avons souligné plus tôt, à l'heure actuelle, les écoles du secondaire premier cycle, surtout celles situées en milieu urbain, éprouvent des difficultés à gérer les effets de l'adolescence sur le comportement et l'apprentissage. En plus de recommander l'incorporation de la neuvième année au niveau secondaire deuxième cycle, nous sommes d'avis qu'il faut repenser la façon d'envisager les années intermédiaires. L'anonymat qui caractérise les écoles du secondaire deuxième cycle se retrouve souvent dans les écoles du secondaire premier cycle. Les enseignantes et enseignants ont tendance à se cantonner dans une ou deux matières et les élèves se déplacent d'une salle de classe à l'autre sans qu'il y ait d'échanges prévus avec leurs pairs ou avec leurs enseignants. On estime généralement qu'une école devant accueillir de jeunes adolescentes et adolescents devrait combler les besoins sociaux, affectifs et physiques des élèves tout en les stimulant au plan intellectuel. Peu importe comment on la désigne, «années au secondaire, années intermédiaires ou de transition», cette période du développement de l'enfant est unique et possède sa dynamique propre. Cette étape doit certes continuer à servir de pont entre l'élémentaire et le secondaire, mais il faut néanmoins accentuer et reconnaître davantage son caractère singulier, à nul autre pareil. La programmation scolaire et l'organisation administrative qui la chapeaute doit faire preuve de suffisamment de souplesse et tenir compte des besoins des élèves qui passent de l'enfance à l'adolescence, à des rythmes de développement physique, affectif, social et intellectuel très différents. Le plus grand défi du système de l'éducation à ce niveau est de créer un contexte structuré et sensé tout en répondant aux multiples besoins des jeunes adolescentes et adolescents. Les enseignantes et enseignants qui réussissent cet exploit année après année - et nous en avons rencontré et en avons entendu parler plusieurs - se distinguent par leur ouverture d'esprit et leur personnalité.

Dans une de ses publications intitulée **This We Believe** (1992), la National Middle School Association donne un aperçu de la philosophie qui anima l'enseignement dispensé pendant les années intermédiaires. On y expime diverses approches basées sur une connaissance véritable de la jeune adolescence. Mentionnons en autres la transformation de l'école en un lieu accueillant où le travail en équipes contribue à contrer l'anonymat et à créer des

rapports plus personnels; une école où tous les adultes joue le rôle de conseillers auprès des élèves; un minimum de spécialisation dans les matières; un enseignement dispensé par des équipes interdisciplinaires et des horaires mieux intégrés. On y privilégie aussi les techniques efficaces d'enseignement, les activités pratiques et la mise en application des connaissances acquises.

Selon nous, il faut véritablement modifier le contexte des écoles du secondaire premier cycle ou des années intermédiaires, pour les rendre plus accueillantes pour l'ensemble des élèves.

26. À cette fin et conformément au besoin de tenir compte des difficultés particulières que pose l'adolescence, la Commission recommande les mesures suivantes:

1. **que les écoles adoptent un modèle d'enseignement interdisciplinaire;**

2. **que les enseignantes et enseignants se voient confiés au moins deux matières dans une même classe;**

3. **que les écoles fassent l'essai de classes multiprogrammes, intégrant des élèves de niveaux scolaires différents (septième et huitième années, par exemple);**

4. **que l'on attribue à chaque élève une ou un «mentor» adulte, choisi parmi le personnel de l'école.**

Peu importe la structure retenue, écoles intermédiaires ou maternelle à la huitième année, ces recommandations peuvent avoir des incidences importantes. Elles ne visent pas tant la modification de la programmation scolaire en soi que la manière dont elle est dispensée. Pour l'essentiel, les commissaires sont d'avis qu'il faut modifier la structure de base du secondaire premier cycle. À elles seules, ces mesures ne règleront assurément pas les problèmes de discipline qui ssemblent assaillir les écoles du secondaire premier cycle en milieu urbain. Toutefois, tout ce qui peut rendre ces écoles secondaires plus accueillantes ne pourra être que bénéfique.

Pour revenir à l'accent mis sur la programmation scolaire, nous estimons comme bien d'autres que celle-ci devrait continuer de miser sur les compétences de base plutôt que sur l'information, c'est-à-dire les compétences comme l'utilisation et l'acquisition des connaissances, l'analyse et l'évaluation de l'information et des idées, la capacité d'établir des associations aux plans conceptuel et empirique. La programmation scolaire doit être centrée sur l'élève. En plus de mettre l'accent sur les activités pratiques, il faut faire participer les élèves aux décisions concernant certains aspects de la programmation scolaire. Il s'agit là d'un moyen de tirer avantage du désir qu'éprouvent les jeunes adolescentes et adolescents d'avoir une plus grande autonomie quant à la façon de mener leur vie.

Niveau secondaire

La programmation du secondaire deuxième cycle, mise en vigueur dans le cadre de la réforme effectuée au milieu des années 80, est généralement bien perçue. La Commission a entre autres reçu de nombreux commentaires - la plupart favorables - sur la répartition de l'année scolaire sur une base semestrielle, maintenant instaurée partout dans la province. Cependant, deux problèmes ont été évoqués à plusieurs reprises: l'un concernait l'obligation du «4 sur 4», soit l'exigence posée au personnel enseignant d'enseigner pendant les quatre périodes complètes d'un semestre à tous les deux ans; l'autre problème ayant trait au laps de temps pouvant s'écouler entre les cours suivis par les élèves dans une même discipline. Ces problèmes méritent d'être considérés, mais la Commission est d'avis qu'ils devraient et peuvent être réglés dans les conseils scolaires grâce à une conception plus souple et innovatrice du calendrier scolaire.

Au dire des intervenantes et des intervenants, la programmation scolaire au secondaire deuxième cycle donne lieu à d'autres préoccupations. La première se rapporte au domaine d'étude. Dans le cadre du système de 24 crédits, les élèves doivent obtenir 15 crédits de cours obligatoires et 9 crédits de cours au choix. Par delà cet arrangement, il y a une grande variation dans les exigences entre les secteurs francophone et anglophone. Pour obtenir son diplôme de fin d'études secondaires, l'élève francophone doit suivre au moins trois cours de mathématiques et deux cours de sciences, soit un cours de plus par matière que l'élève anglophone. Loin de nous opposer aux variantes pouvant exister entre les deux secteurs, nous ne pouvons que nous interroger sur la valeur d'un diplôme d'études secondaires ne comportant qu'un cours de sciences et deux cours de mathématiques dans le monde d'aujourd'hui. Dans le même ordre d'idée, il y a de nombreux écarts quant aux cours facultatifs offerts et à leur reconnaissance d'un secteur à l'autre, et également entre les écoles en milieu urbain et celles en milieu rural. Il est assurément légitime d'offrir des cours facultatifs afin de répondre aux besoins et aux intérêts des élèves. La Commission craint toutefois que

la prolifération de cours au choix à laquelle nous assistons pourrait entraîner une dévalorisation du diplôme d'études secondaires.

Les cours offerts aux élèves qui présentent des aptitudes diverses à l'apprentissage sont une autre question à aborder. On a aboli l'orientation traditionnelle des élèves vers la formation scolaire régulière et la formation professionnelle. Il est cependant manifeste que la tendance à différencier les élèves selon le programme régulier et le programme modifié a toujours droit de cité partout dans la province (à ne pas confondre cependant avec les élèves peu nombreux du secteur professionnel qui suivent un programme d'études axées sur la formation pratique). Dans bon nombre de domaines, les élèves peuvent prendre des cours de niveaux différents (niveaux 1 ou 2 chez les francophones; niveaux 2 ou 3 chez les anglophones). Bien que les objectifs des programmes d'études soient sensés être les mêmes d'un niveau à l'autre, les cours de niveau régulier ou supérieur approfondissent davantage la matière. La Commission estime que cette différenciation est un reliquat de l'époque où on procédait à l'orientation d'élèves ayant des aptitudes inégales. Selon nous, il importe de trouver d'autres moyens de soutenir les élèves éprouvant de la difficulté dans les matières régulières, de sorte qu'ils puissent obtenir le bagage de connaissances nécessaires à l'atteinte des objectifs de la programmation scolaire régulière du niveau secondaire.

Le lien existant entre la programmation scolaire et les carrières envisagées soulève un troisième problème. L'orientation traditionnelle des élèves établissait une démarcation nette entre ceux qui se dirigeaient vers l'enseignement postsecondaire et ceux qui souhaitaient entrer directement sur le marché du travail. Au deuxième cycle du secondaire, l'attention accordée aux élèves du cours «régulier» a fait en sorte que les élèves du cours «professionnel» n'ont eu droit qu'à la portion congrue du projet éducatif. De nos jours, la société et le marché du travail exigent de tous les élèves diplômés du secondaire une solide formation générale de base. C'est pourquoi il faut revoir la façon dont nous desservons les besoins éducatifs de plus de la moitié des élèves du secondaire qui ne se dirigent pas vers la formation postsecondaire.

La Commission préconise la présentation de choix clairs aux élèves qui ne poursuivent pas leurs études après le secondaire. Ces choix commandent un solide partenariat avec l'industrie et les scénarios envisagés peuvent comprendre l'éducation coopérative, l'apprentissage en milieu de travail, ou d'autres modèles d'alternance études-travail. Nous craignons par ailleurs que la trop grande attention portée à l'acquisition de compétences manuelles par certaines écoles secondaires n'aide pas vraiment les élèves à bien se préparer pour le monde du travail actuel. Nous partageons le point de vue exprimé par l'Association des manufacturiers canadiens, selon lequel il incombe au secteur privé de dispenser la formation spécialisée. Les écoles devraient miser sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, du calcul, du raisonnement critique, de la résolution de problèmes et de compétences qui serviront toute la vie durant.

Dans ses recommandations sur la programmation scolaire du secondaire, la Commission suppose au départ que la structure actuelle de l'année scolaire répartie en semestres sera préservée. Advenant la formulation de solutions de rechange, nous estimons que les principes qui sous-tendent ces recommandations seraient toujours valables et devraient être respectés.

27. La Commission recommande les modifications suivantes à la programmation scolaire du niveau secondaire.

1. **Compte tenu de l'ajout de la neuvième année au niveau secondaire, que le nombre de cours obligatoires donnant droit au diplôme passe à 23, dont 4 cours de mathématiques et 3 cours en sciences.**

2. **Que les cours facultatifs offerts soient moins nombreux; incluant toutefois ceux visant à assurer une meilleure transition vers le marché du travail, comme l'éducation coopérative et l'apprentissage en milieu de travail.**

3. **Que le Ministère réévalue le principe de l'orientation des élèves vers des cours de différents niveaux; ceci dans le but d'assurer à tous les élèves diplômés du secondaire un tronc commun de connaissances et de compétences qui leur servira dans la poursuite de leurs études et de leur cheminement professionnel.**

Pour conclure, nous aimerions signaler le nombre de plus en plus grand d'élèves qui reviennent suivre d'autres cours après avoir reçu leur diplôme d'études secondaires. Ce phénomène est particulièrement évident depuis l'instauration de l'année scolaire répartie sur deux semestres. Ainsi, dans certains conseils scolaires, le nombre de

diplômés qui reviennent s'inscrire à d'autres cours se situerait entre 15 et 20 %. Il semblerait que les raisons invoquées pour le retour sont très variées, bien qu'elles ont trait en général au choix de cours et aux notes reçues pendant le secondaire, de même qu'à la conjoncture du marché du travail. Nous suggérons que le Ministère et les conseils scolaires suivent ce phénomène de près afin de mieux en saisir les incidences possibles sur l'élaboration et la mise en oeuvre des programmes d'études.

(III) ÉLABORATION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

La tâche d'élaborer les programmes d'études incombe en tout premier lieu au ministère de l'Éducation. C'est le Comité consultatif au Ministre sur l'élaboration des programmes d'études qui s'acquitte principalement de ce travail, de concert avec la Direction des programmes d'études du Ministère. Le Comité se compose de représentantes et représentants d'organismes oeuvrant en éducation au Nouveau-Brunswick. Mentionnons entre autres les enseignantes et enseignants, les conseillères et conseillers scolaires, les directions générales, les conseillères et conseillers pédagogiques, les universités, le ministère de l'Enseignement supérieur et du Travail, ainsi que les Comités de parents du Nouveau-Brunswick.

L'élaboration d'un nouveau programme d'études exige l'affectation de ressources précises pour sa mise en oeuvre et pour le perfectionnement pédagogique des personnels enseignants, administratifs et de soutien à la programmation dans les conseils scolaires. Il exige en outre la collaboration constante des enseignantes et enseignants pendant la mise en oeuvre.

Un certain nombre d'enseignantes et d'enseignants et d'administratrices et d'administrateurs de conseillères et conseillers scolaires ont fait part à la Commission de leurs préoccupations quant à la pertinence des ressources supplémentaires affectées ou des possibilités de perfectionnement pédagogique offertes pendant l'instauration d'un nouveau programme d'études. Nous ne pouvons nous prononcer sur le bien-fondé de ces préoccupations. Il nous faut toutefois réitérer le besoin de fournir les ressources suffisantes et le perfectionnement pédagogique s'y rattachant. La Commission tient à souligner ici l'importance de la collaboration des enseignantes et enseignants dans la mise en place d'un programme d'études modifié en profondeur. Il faudrait ne ménager aucun effort en vue de prévoir des ateliers de perfectionnement à l'intention du personnel enseignant. Règle générale, le perfectionnement pédagogique en cours d'emploi est le plus efficace. On pourrait par ailleurs envisager des solutions comme les conseils provinciaux de matières, des séminaires d'été, et d'autres rencontres à caractère éducatif.

Les grands principes actuellement intégrés dans les programmes d'études du Ministère reflètent les tendances nationales et internationales. Par exemple, en ce qui concerne les langues, les mathématiques et les sciences, nous assistons à la mise en place d'activités d'apprentissage qui encouragent les élèves à examiner, à décrire, à développer, à prédire, à éprouver et à discuter les idées. Le but visé étant de faire participer davantage l'élève à son propre apprentissage et non pas simplement de se contenter d'être un réceptacle où s'accumulent les connaissances sans aucune interaction. La plupart des enseignantes et enseignants soutiennent sans réserve cette orientation et ont jugé nécessaire de l'actualiser au moyen de nouvelles techniques d'enseignement, comme l'apprentissage coopératif. Lorsque l'élève participe à son apprentissage, il faut prévoir des ressources additionnelles. Il en va de même lorsque l'on adopte de nouvelles techniques et de nouvelles méthodes.

À première vue, les programmes d'études dans nos écoles semblent relativement actualisés. Au cours des dernières années, l'accent a été mis sur la mise à jour des programmes de base dans les langues, les sciences humaines, les sciences et les mathématiques, sans compter l'ajout de cours facultatifs au niveau secondaire. À titre d'exemple, un nouveau programme d'études en mathématiques a été adopté à l'automne 1988 au niveau élémentaire dans le secteur anglophone et il en a été de même l'année suivante dans les écoles secondaires de premier cycle. On procède actuellement en dixième et en onzième année à une expérience pilote d'utilisation de nouveaux programmes et de manuels de base en mathématiques. Les projets pilotes en douzième année commenceront l'an prochain, leur mise en oeuvre étant prévue pour septembre 1993. Des initiatives semblables ont été entreprises dans le secteur francophone, à tous les niveaux d'enseignement, depuis 1986.

Il est vrai que certaines préoccupations ont été exprimées à l'égard des programmes d'études mais nous sommes cependant d'avis que le Ministère s'est bien acquitté de son travail à ce chapitre. Certes, il y a des questions qui méritent une attention particulière. Aux principales inquiétudes concernant l'affectation de ressources suffisantes et le perfectionnement pédagogique dans le but de soutenir l'implantation d'un nouveau programme d'études se sont ajoutées diverses suggestions d'amélioration. Mentionnons entre autres l'ouverture de certains comités de program-

mes d'études à des personnes en provenance du secteur privé, la réduction du temps nécessaire à l'élaboration des programmes d'études, et l'apport de changements plus fréquents mais moins perturbateurs aux programmes. Ces suggestions semblent avoir quelque fondement et nous inciterions les responsables à en tenir compte au moment d'élaborer les programmes d'études.

(IV) PROGRAMMES D'ÉTUDES ALTERNATIFS

À l'occasion de nos visites dans les écoles, de l'examen des mémoires présentés et de nos discussions avec les élèves, les parents, le personnel enseignant et administratif, nous avons été très surpris de constater l'unanimité qui régnait quant à la reconnaissance de la difficulté qu'éprouvent de nombreux élèves à fonctionner dans la structure scolaire actuelle. La plupart des problèmes éprouvés par les élèves ne sont bien entendu pas créés à l'école; la situation n'en perd pas moins son caractère urgent et les écoles doivent s'y attaquer. Il s'agit en l'occurrence de trouver les moyens de motiver les élèves, de canaliser les inépuisables réserves d'énergie dont ils disposent, puis de les transformer en développement intellectuel et social créateur.

Comme nous l'avons souligné un peu plus tôt, tout indique que l'innovation présente au niveau des premières années de l'élémentaire réussit à combler les besoins de chaque élève. La tâche à accomplir consiste donc à étendre ces façons de faire à l'ensemble de l'élémentaire. Pour mener ce travail à bien, il faut affecter des ressources aux services d'orientation et de consultation, trouver davantage d'enseignants-ressources, des psychologues scolaires et d'autres spécialistes de l'éducation. Il y a lieu d'espérer, car le dossier est bien engagé.

Nous avons aussi été agréablement surpris par toute l'attention accordée aux besoins des élèves ne pouvant s'adapter au milieu scolaire dans les écoles secondaires de premier et de deuxième cycle. Au cours des dernières années, l'initiative d'incitation à la poursuite des études a eu des retombées très importantes et bénéfiques sur la façon dont sont perçus les élèves à risques et le soutien qu'on leur apporte. Même en sachant que le Nouveau-Brunswick affiche le taux de décrochage le plus bas au Canada, on concède qu'il faut le réduire davantage. La plupart des élèves qui interrompent leurs études avant l'obtention du diplôme tout en s'attendant de pouvoir mener une vie productive au plan économique risquerait d'être déçu. Il est par ailleurs reconnu que le fait d'axer les efforts principalement sur les élèves à risques augmente dans une très large proportion le coût marginal des mesures de persévérance scolaire.

La Commission a pris connaissance du soutien unanime envers le maintien et l'expansion des programmes d'études alternatifs destinés aux élèves à risques. L'aide financière consentie à ce chapitre provient dans sa presque totalité de mesures provisoires comme le programme fédéral-provincial Stratégie Jeunesse et et le programme l'École avant tout. Ces initiatives ont manifestement réussi à sensibiliser davantage la population néo-brunswickoise à l'importance de terminer les études secondaires et à procurer une aide aux nombreux élèves qui auraient quitté l'école n'eût été de ces programmes. Nous avons entendu le plaidoyer des administratrices et administrateurs scolaires, des élèves et des enseignantes et enseignants en faveur du maintien de ces programmes, qui sont du reste exposés à une brève existence, étant assujettis à des ententes fédérales-provinciales. Ils ont par ailleurs si bien prouvé leur valeur et leur efficacité qu'on peut difficilement concevoir la disparition subite du milieu scolaire de programmes comme les ateliers d'orientation au travail ou l'éducation coopérative (l'alternance travail-études). Le chapitre V contient une recommandation précise sur la maintien de ces mesures fédérales-provinciales.

Grâce à leurs visites dans les écoles et à leurs discussions avec le personnel enseignant, les Commissaires ont pris connaissance de certains projets éducatifs en voie de réalisation. Ils ont alors écrit à toutes les directions générales des écoles de la province pour obtenir plus de précisions sur les activités novatrices se déroulant dans chaque conseil scolaire. Comme il était à prévoir, les réponses ont été nombreuses. Comme en fait foi l'annexe F du rapport, il semble que certains conseils élaborent des programmes d'études alternatifs ou de rechange des plus novateurs. Il peut s'agir par exemple de la création d'une école alternative dans un conseil scolaire, de l'attribution de crédits à des activités facultatives de pêche ou de sylviculture dans un autre.

La Commission est persuadée que la clé d'un meilleur réseau éducatif réside dans cette propension à l'innovation. Il faudrait donc encourager la mise à l'essai et l'évaluation d'autres modes d'enseignement et d'autres programmes d'études. Il nous faut trouver un moyen de retenir les élèves qui, pour diverses raisons - certaines personnelles, d'autres extérieures - n'ont pu établir de compatibilité entre le milieu scolaire traditionnel, leurs intérêts et les besoins

qu'ils éprouvent. Il importe de se rappeler que pour bon nombre d'élèves, c'est le système qui comporte des lacunes; ils n'ont personnellement rien à y voir. Bien que ce ne soit pas le cas pour tous les élèves, il s'agit là d'une réalité qu'il ne faut pas négliger.

28. Bien que la Commission soit en faveur d'une programmation scolaire commune s'étendant de la maternelle à la huitième année, et un programme de base pour le niveau secondaire, elle recommande néanmoins que le Ministère et les conseils scolaires se penchent sur la pertinence d'intensifier la mise en oeuvre de programmes d'études alternatifs pouvant être offerts à notre clientèle scolaire fort variée.

Sans vouloir restreindre la portée de ce qui précède, la Commission suggérerait qu'on examine en premier lieu les solutions de rechange les plus adaptées aux besoins et aux intérêts uniques de certains élèves. De nombreux exemples existent, dont les programmes axés sur un thème particulier (beaux-arts, sports), les petites écoles communautaires offrant aux élèves à risques un milieu à caractère «non institutionnel». Le Nouveau-Brunswick compte déjà quelques-unes de ces solutions de rechange: ACES à Chatham, l'école IDEA à Saint-Jean, le système Pathfinder dans plusieurs localités, ainsi que le programme du baccalauréat international dispensé à la Saint John High School. Par ailleurs, les Centres d'apprentissage établis en vertu de la Stratégie Jeunesse offrent un excellent milieu éducatif de rechange aux jeunes décrocheuses et décrocheurs. Nous craignons que ces mesures ne soient vues pour la plupart d'entre elles que comme des éléments «optionnels» venant se greffer à la programmation régulière. Autrement dit, elles seront mises en oeuvre ou maintenues tant et aussi longtemps que des fonds spéciaux seront disponibles. Le réseau scolaire aura de plus en plus à prévoir des programmes d'études alternatifs dans son budget régulier. Il n'y aurait pas lieu de considérer ces programmes comme un luxe: ils sont au contraire un apport essentiel au réseau scolaire qui dessert une population très variée et une société en pleine évolution.

(v) Équité

La Commission a déjà précisé que selon elle, l'éducation est un processus d'acquisition de connaissances et de compétences, ainsi que des valeurs nécessaires à l'édification d'une société plus juste. Les élèves doivent être en mesure d'acquérir ces valeurs et c'est là un volet incontournable du rôle de socialisation de l'école. La tolérance et le respect sont deux valeurs primordiales à enseigner dans le cadre d'une société aussi diversifiée aux plans social, linguistique, ethnique, racial et religieux que le Canada.

Droits de la personne

Par droits de la personne, il faut entendre l'élimination de la discrimination fondée sur des critères comme la race, le sexe et l'origine ethnique, ainsi que le respect et la promotion de valeurs fondamentales comme l'équité, l'égalité, la justice et la compassion.

Certains préconisent l'intégration d'un cours sur les valeurs dans la programmation scolaire. D'autres sont d'avis qu'il faut enseigner les valeurs et les droits de la personne dans toutes les matières du cursus scolaire.

La Commission connaît le travail d'éducation en matière de droits de la personne entrepris par la Commission des droits de la personne du Nouveau-Brunswick. Elle a également pris connaissance de la déclaration du ministre de l'Éducation sur le multiculturalisme et les droits de la personne, déposée à l'Assemblée législative en 1990, ainsi que des orientations prises par le ministère de l'Éducation dans la foulée de l'affaire Malcolm Ross.

29. Nous recommandons donc

1. que le ministère de l'Éducation

a) veille à épurer le matériel pédagogique et didactique utilisé à l'école de tout préjugé racial et culturel et oeuvre à une compréhension et à un respect accru de la diversité raciale et culturelle;

b) poursuive l'orientation en matière des droits de la personne qu'il a déjà adoptée;

2. que le ministère de l'Éducation, les associations d'enseignantes et d'enseignants et les facultés d'éducation prennent les mesures voulues pour garantir que le personnel enseignant soit effectivement capable de faire face aux problèmes reliés aux droits de la personne;

3. que l'on exerce un suivi du système d'éducation à tous les niveaux afin de s'assurer qu'il est exempt de pratiques

discriminatoires aux chapitres du recrutement et de la promotion du personnel.

Femmes

Ce que la Commission a entendu à propos des jeunes filles va bien au-delà des préoccupations soulevées dans le Document de réflexion I quant à leur sous-représentation dans les cours de mathématiques et de sciences. On a rappelé à la Commission que la sous-représentation féminine dans les postes traditionnellement occupés par des hommes ne puisait pas son origine dans une quelconque prédisposition psychologique ou physiologique: elle tenait davantage à des facteurs culturels et systémiques.

La Commission partage l'opinion de celles et ceux qui disent que l'élimination des obstacles à l'égalité des femmes commence par un matériel pédagogique exempt de stéréotypes, une programmation scolaire sans préjugés, et un service d'orientation et de consultation qui fait la promotion auprès des jeunes filles de carrières dans des domaines non traditionnels. La Commission prend également acte des mesures prises en ce sens par le ministère de l'Éducation, la Direction générale de la condition féminine, l'Association provinciale des ingénieurs, et d'autres groupes et les en félicite.

Pour réussir, le processus doit être alimenté et soutenue par un plan de dotation en personnel offrant une image plus réaliste et plus dynamique du rôle de la femme dans la société. Il doit de même mettre en évidence des modèles de rôles dans le milieu et à l'extérieur de celui-ci. Au Nouveau-Brunswick, près de 63 % du personnel enseignant sont des femmes, alors que les directions et les directions adjointes des écoles se composent respectivement à seulement 22 % et 26 % de femmes. Au secondaire, 70 % des chefs de département sont des hommes. La sous-représentation féminine à tous les postes de direction du ministère de l'Éducation, des associations professionnelles ou des écoles envoie un message négatif aux jeunes filles. À la rigueur, ce déséquilibre projette une image déformée quant aux capacités de direction et de gestion des femmes.

En ce qui concerne les fonctionnaires du gouvernement provincial, les politiques et les lignes directrices sur l'équité en matière d'emploi sont en vigueur depuis quelques années. À elles seules, elles ne suffisent cependant pas. Pour corriger la disproportion masculine et féminine, il faudra commencer très tôt. Pour l'heure, il n'y a pas de banque de candidates qualifiées pouvant occuper des postes de responsabilité accrue. Les statistiques sur le niveau de certification indiquent que 56 % du personnel enseignant de niveau V sont des femmes, tandis que seulement 30 % du personnel enseignant de niveau VI sont des femmes. Le niveau VI désigne les personnes qui détiennent un diplôme de deuxième ou de troisième cycle (maîtrise ou doctorat), soit une exigence d'un bon nombre des postes administratifs comportant des responsabilités accrues.

Il faut par ailleurs multiplier les occasions offertes aux enseignantes d'obtenir une formation de perfectionnement en leadership en milieu scolaire. Jusqu'à maintenant, les sessions de formation initiées par le ministère de l'Éducation et le Comité consultatif au ministre sur les questions féminines ont aidé les enseignantes à se préparer à l'exercice de fonctions administratives. On doit faire davantage.

30. Nous recommandons donc que des mesures pertinentes soient prises afin de garantir:

1. **que les manuels scolaires et le matériel pédagogique en usage dans les écoles soient exempts de stéréotypes et présentent une image positive du rôle et de l'apport de la femme dans la société;**

2. **qu'un service d'orientation et de consultation convenable soit offert aux jeunes filles afin d'influer sur leur choix de cours et d'alimenter leur intérêt dans un large éventail de carrières, notamment dans les carrières en sciences appliquées;**

3. **la collaboration entre le ministère de l'Éducation et les associations d'enseignantes et d'enseignants afin que des mesures soient prises pour préparer les enseignantes à combler des postes de gestion et d'administration.**

Éducation des autochtones

Au début des années 50, le gouvernement provincial, de concert avec le ministère fédéral des Affaires indiennes, a commencé l'intégration des élèves autochtones dans le réseau scolaire provincial. Les deux parties ont signé une entente générale sur les frais d'enseignement, en vertu de laquelle un montant fixe de scolarité serait versé pour chaque élève autochtone inscrit dans une école provinciale. Grâce à cette entente entre le ministère des Affaires

indiennes et le ministère de l'Éducation, un grand nombre de Malécites et de Micmacs fréquentent les écoles publiques du Nouveau-Brunswick. Pendant l'année scolaire 1990-1991, 1 200 élèves autochtones fréquentaient les écoles publiques de la province, ce qui a entraîné un transfert de 5,2 millions de dollars au Nouveau-Brunswick.

En 1990, le ministère de l'Éducation a chargé le professeur W.D. Hamilton, de l'University of New Brunswick, de mener une étude sur la réussite scolaire des élèves autochtones dans le réseau des écoles de la province. Le rapport final de l'étude, intitulé «Closing the Gap» dresse un portrait pessimiste et sombre de l'éducation des autochtones au Nouveau-Brunswick. Les données de l'étude sembleraient indiquer que le système éducatif a failli à sa mission d'assurer l'égalité des chances pour tous les membres de notre société pluraliste. En tout état de cause, les degrés de réussite scolaire comparatifs des élèves autochtones et des élèves non autochtones signalent l'existence d'un fossé inacceptable.

Parmi ses conclusions, l'auteur de l'étude signale qu'un élève autochtone arrive en 10e accuse habituellement un an plus tard par rapport à l'élève non autochtone; que la plupart des autochtones choisissent des cours à caractère professionnel ou pratique à l'école secondaire (niveaux 3 et 4); qu'un nombre important d'élèves autochtones se sentent rejetés, oubliés ou ont le sentiment de faire l'objet d'une discrimination dans les écoles publiques; et enfin, que les élèves Malécites et Micmacs ont le taux de décrochage le plus élevé de la province.

Il ne faut sans doute pas se surprendre que la Commission n'a pas reçu beaucoup d'interventions sur la place des élèves autochtones dans le système scolaire de la province. La décision récente d'établir des écoles dans les réserves s'inscrit certainement en réaction à l'échec du réseau d'écoles publiques, qui n'a pu satisfaire adéquatement aux besoins spéciaux des élèves de souche autochtone. Nous sommes néanmoins convaincus qu'il est possible d'améliorer l'éducation des autochtones et voyons des signes encourageants dans les récentes mesures prises à cet égard au ministère de l'Éducation. En 1991, le ministre de l'Éducation a publié un énoncé de politique dans lequel est précisé son orientation quant à l'expansion de l'éducation des autochtones au Nouveau-Brunswick. Le Ministère a adopté neuf principes qui doivent présider à l'élaboration de programmes d'études sur les Malécites et les Micmacs et qui leur sont destinés. Les principes visent le partenariat dans le réseau éducatif, la reconnaissance de la diversité culturelle, l'établissement d'objectifs afin de satisfaire les besoins de l'élève, et la représentation fidèle des peuples autochtones dans l'ensemble du matériel pédagogique.

À la lumière des récentes mesures prises par le Ministère, la Commission donne son appui à la mise en oeuvre intégrale de l'Énoncé de politique sur l'éducation autochtone et prie le Ministère de rendre compte publiquement de l'évolution du dossier.

31. La Commission reconnaît le besoin qu'ont les élèves autochtones de modèles de rôles. C'est pourquoi elle recommande qu'on accorde toute l'importance voulue à la formation et à l'emploi d'enseignantes et d'enseignants autochtones dans les écoles publiques provinciales. Il faudrait surtout recruter ces enseignantes et enseignants dans les écoles qui comptent un bon nombre d'élèves autochtones. Dans une perspective plus générale, la Commission recommande aussi que le Ministère veille à ce que le matériel pédagogique présente un portrait fidèle des autochtones dans le contexte historique et contemporain.

(VI) Questions particulières

Au cours des cinq derniers mois, la Commission a recueilli une foule de renseignements sur des problèmes particuliers se rapportant à la programmation scolaire. Il ne serait pas faux de dire que presque tous les aspects de la programmation scolaire des écoles du Nouveau-Brunswick ont fait l'objet d'observations. Compte tenu de l'énormité de notre tâche, nous n'avons pu réagir dans ce rapport à toutes les questions soulevées.

Dans la prochaine partie, nous abordons une série de questions que nous jugeons particulièrement pertinentes et reliées à la programmation scolaire. Un certain nombre d'entre elles ont été abordées dans le Document de réflexion I; tandis que d'autres ont été soulevées pendant les travaux de la Commission parce qu'il fallait les mettre en lumière ou en évidence. Nous tenons immédiatement à préciser que l'absence de commentaires sur d'autres problèmes importants des programmes d'études ne se veut aucunement un jugement porté sur la qualité du travail accompli dans les secteurs en cause. Même dans un rapport aussi volumineux, les Commissaires ont dû faire des choix.

Cette partie comprend un volet sur les activités extra et parascolaires. Nous soutenons que ces activités font partie intégrante de l'activité éducative et estimons qu'elles peuvent dans une large mesure stimuler l'intérêt et le degré de réussite des élèves, tout en permettant d'enrichir la programmation scolaire. Nous avons entre autres pris acte de

l'avènement des camps, des ateliers et des séminaires d'été. Nous voyons dans ces activités l'occasion de procurer une bonne expérience éducative aux élèves ayant des intérêts et des besoins particuliers.

Mathématiques, sciences et technologie

Nous avons soulevé dans le Document de réflexion I les résultats plutôt décevants des élèves canadiens aux tests internationaux de réussite scolaire. Ce constat a été mis en lumière dans un rapport que vient tout juste de publier le Conseil économique du Canada et intitulé **Les chemins de la compétence**. Ainsi, «Les résultats de tests internationaux en sciences et en mathématiques indiquent que les élèves canadiens de la quatrième année ont un rendement scolaire au moins égal à celui de la moyenne internationale; par contre, à partir de la huitième année, ils sont largement surclassés par les élèves de nombreux autres pays; à la fin de l'école secondaire, les résultats des Canadiens sont médiocres». Fait encore plus troublant pour le Nouveau-Brunswick, en ce qui concerne les sciences, nos résultats font piètre figure même par rapport à ceux des autres provinces, en particulier la Colombie-Britannique et l'Alberta.

Dans notre document de réflexion, nous avions insisté sur quatre domaines prioritaires: formation du personnel enseignant, l'augmentation du nombre d'écolières inscrites à des cours de sciences et mathématiques, la durée de l'année scolaire et la création de partenariats entreprises-milieu scolaire.

On trouvera dans le présent rapport à divers endroits de nombreuses observations sur ces quatre questions, ainsi que sur la question de l'évaluation des apprentissages en mathématiques, en sciences et dans d'autres matières. Nous avons aussi recommandé l'adoption de plus grandes exigences en mathématiques et en sciences. La Commission persiste à croire qu'il faut prendre des mesures sur plusieurs fronts si nous voulons remédier à ce qui apparaît comme une bien piètre performance dans deux des domaines les plus importants des connaissances humaines fondamentales. Lors des consultations, nous avons été encouragés de voir un si grand nombre d'éducatrices et d'éducateurs partager nos préoccupations et qui tentent de corriger la situation.

À l'heure actuelle, un large débat fait rage au Canada et ailleurs quant à la teneur et l'importance accordée aux programmes d'études en mathématiques, en sciences et en technologie, en sachant que le niveau de compétence escompté de chaque personne continue de croître. Dans une de ses récentes publications, l'OCDE faisait remarquer ce qui suit:

> *[...] les changements technologiques, en particulier dans les moyens de production, ont entraîné un resserrement des niveaux de compétence exigés pour l'exercice d'un emploi et transformé la structure et la direction des organisations. La rapidité effarante des changements a rendu l'idée de permanence d'emploi désuète. Dans les résultats attendus de l'éducation, l'accent est désormais mis sur des éléments comme les compétences polyvalentes, la capacité d'adaptation, de bonnes attitudes face au changement, la facilité à communiquer, des qualités personnelles souhaitables et de l'entregent, ainsi que des aptitudes à régler les problèmes. Une des conséquences de cette évolution est que les programmes d'études en mathématiques et en sciences intègrent de plus en plus les applications et les retombées pratiques, tout en faisant la jonction avec d'autres programmes d'études et d'autres matières d'enseignement.*

Au Nouveau-Brunswick, des efforts sont faits en vue de modifier la dynamique d'apprentissage des mathématiques et des sciences: de l'assimilation passive de l'information, on veut passer à une véritable contribution intellectuelle et physique des élèves à l'articulation des concepts et des idées des matières enseignées. Il semble que les élèves se montrent de plus en plus intéressés à des activités pratiques qui servent à illustrer de façon concrète le fonctionnement logique des sciences et des mathématiques. L'évolution est cependant lente. Le nouveau programme d'études en mathématiques remporte manifestement un certain succès, mais les cours de sciences, surtout ceux dispensés au niveau secondaire, semblent encore être enseignés de façon traditionnelle.

Les progrès technologiques puisent souvent leur origine dans les domaines scientifiques et mathématiques. Ce qui, en retour, modifie constamment la nature des sciences et des mathématiques à enseigner aux élèves. En plus de faciliter les calculs et la formulation de graphiques, la nouvelle technologie a modifié la nature même des problèmes importants en mathématiques et en sciences et des méthodes employées pour les étudier. Aussi, le Conseil national des professeurs de mathématiques (NCTM) for-

mule-t-il les recommandations suivantes dans son document intitulé **Curriculum and Evaluation Standards** (1989):

(1) que les élèves puissent disposer d'une bonne calculatrice en tout temps;

(2) que chaque classe soit pourvue d'un ordinateur aux fins de démonstration;

(3) que les élèves devraient avoir accès aux ordinateurs pour effectuer un travail individuel ou de groupe;

(4) que les élèves apprennent à se servir d'un ordinateur pour traiter de l'information et exécuter des calculs, aux fins d'examen et de résolution des problèmes.

Le Conseil des sciences du Canada appuie ces recommandations.

La Commission connaît toute l'importance accordée par le ministère de l'Éducation et un certain nombre de conseils scolaires à l'amélioration du contenu et des résultats en enseignement des mathématiques, des sciences et de la technologie. Les Commissaires sont d'avis qu'il y a véritablement apprentissage dans les classes où les élèves peuvent prendre une part active à leur propre acquisition de connaissances. C'est pourquoi nous croyons opportune la révision continue des programmes d'études en sciences et en mathématiques.

Initiation à l'entreprise

> *D'un bout à l'autre du pays, les élèves du secondaire sont initiés concrètement aux rouages de l'entreprise. Ces adolescentes et adolescents financent, exploitent, puis liquident leurs propres petites entreprises. Chaque entreprise a son conseil d'administration, sa main-d'oeuvre et son personnel de vente. Les jeunes élisent les dirigeantes et dirigeants et décident du produit à vendre ou du service à offrir. L'exploitation d'une entreprise du début à la fin permet aux élèves d'acquérir une expérience pratique du monde des affaires. (Extrait du programme Jeunes entreprises).*

Dans le cadre de son engagement continu envers la promotion de l'entrepreneurship dans la région, l'APECA a convenu en 1988 de soutenir une étude conjointe réalisée par les facultés d'éducation de l'Université Mount Allison et l'Université de Moncton et qui a porté sur les liens entre l'entrepreneurship et les programmes d'études scolaires existants. Les résultats de l'étude ont été publiés en 1990 et brossent un tableau exhaustif de la situation actuelle en matière d'éducation sur l'esprit d'entreprise dans la région atlantique. On y recommande aussi des mesures correctives devant guider l'élaboration des programmes. L'étude s'intitule Projet Entrepreneurship Project (PEP) et il y aurait lieu de la considérer comme un jalon important dans les orientations futures en éducation sur l'entrepreneurship et l'entreprise aux niveaux secondaire et postsecondaire.

Le PEP a bien fait ressortir la grande diversité des définitions et des degrés de compréhension qui ont suivi l'adoption de l'entrepreneurship comme sujet d'études dans les écoles publiques. Les problèmes de définition ont donné naissance à une myriade de modèles qui traduisent les efforts des éducatrices et éducateurs pour conférer une certaine cohérence aux programmes d'études et aux matières enseignées qui touchent à plusieurs années scolaires. Le modèle général proposé par le PEP rend compte de la complexité de la tâche et l'étude présente un plan d'action pour s'y attaquer. L'étude confirme par ailleurs le peu d'efficacité à enseigner l'entrepreneurship de façon livresque. Il faut au premier chef viser l'émergence d'une culture entreprenariale, ce qui ne saurait être accompli qu'à l'aide d'activités interdisciplinaires.

On a tendance à utiliser indifféremment les expressions «entrepreneuriat» et «entrepreneurship». L'entreprenariat semblerait être l'expression la plus générale et la plus appropriée. Elle comprend les activités visant à renseigner les élèves sur les entrepreneurs, les sensibiliser aux perspectives de carrière dans le monde des affaires, et permettre l'acquisition de compétences dans les domaines comme la communication, les rapports avec les autres, la réflexion critique et créatrice, la prise de décision, la résolution de problèmes et la gestion. L'entrepreneuriat met l'accent dès les premières années d'école sur l'acquisition par les jeunes d'attitudes, de valeurs et de qualités personnelles qui leur permettront de s'épanouir pleinement, peu importe la carrière choisie.

L'examen des programmes d'études au Nouveau-Brunswick révèle que l'entrepreneuriat est graduellement intégrée dans la programmation scolaire. Les premiers concepts sont enseignés à l'élémentaire, mais les cours de technologie au niveau du secondaire premier cycle, ainsi qu'un éventail de cours facultatifs au secondaire deuxième cycle permettent aux élèves d'approfondir le sujet. Il faut rappeler que la promotion de l'entreprenariat dans le réseau scolaire ne consiste pas seulement à lui accorder une place de choix dans la programmation scolaire; il importe aussi

d'examiner l'interaction des éducatrices et éducateurs entre eux et avec les élèves dans le but d'inculquer l'esprit entreprenarial. Les stratégies d'enseignement axées sur le contrôle et la dépendance des élèves ne contribueront assurément pas à l'instauration de l'esprit entreprenarial, même s'il s'agit effectivement de la matière enseignée.

La Commission appuie les orientations actuelles arrêtées au chapitre de l'entreprenariat. La revalorisation des méthodes d'enseignement s'inscrit dans le contexte de l'apprentissage coopératif et d'autres techniques d'enseignement abordées plus tôt dans notre rapport. Nous prenons acte également de la création récente du Comité consultatif au ministre sur l'entrepreneurship et de la forte représentation du secteur privé à ce comité. En dernière analyse, les écoles et le secteur privé doivent absolument tisser des liens étroits si l'on souhaite que l'entreprenariat produise les résultats escomptés. Nous accordons une importance particulière aux partenariats formés dans les écoles et les conseils scolaires et appuyons sans réserve le programme Jeunes entrepreneurs.

Les arts

> *En ces temps difficiles où les changements bouleversent notre monde, nous cherchons de nouveaux moyens pour y faire face et nous tentons de trouver des façons de préparer nos enfants à un avenir dont nous discernons à peine les contours. Il importe que nous les équipions du bagage qui les aidera à rétablir et à conserver leur équilibre intérieur.*
>
> *Nous devons leur apprendre à apprécier les délicats phrasés d'un Jean-Sébastien Bach ou d'un Oscar Peterson, ou encore le rythme dans la voix d'un acteur. Il nous faut leur permettre d'éprouver la joie et la satisfaction de s'adonner aux arts: qu'il s'agisse de créer une peinture ou de jouer sur les planches. (Extrait du mémoire du Conseil des arts du Nouveau-Brunswick)*

La Commission apprécie le très large éventail et le grand nombre d'observations recueillies auprès de la population néo-brunswickoise sur la valeur et le rôle de l'éducation artistique dans la province et elle est impressionnée par la qualité des interventions. Certains ont vu dans l'absence de remarques sur les arts dans le Document de réflexion I un indice du manque d'intérêt de la Commission envers l'apport de l'éducation artistique dans les écoles du Nouveau-Brunswick. D'autres groupes ou personnes ont évoqué les nombreux avantages d'une éducation artistique, dont les incidences sur les styles d'apprentissage, l'esprit de créativité, l'innovation, la tolérance envers les autres cultures, un plus grand respect de soi, ainsi qu'une discipline personnelle mise à contribution pendant toutes les années scolaires. Un certain nombre de mémoires ont par ailleurs fait état de l'apport économique des arts dans le monde d'aujourd'hui et ont attiré l'attention sur la complémentarité de l'éducation artistique et des études en mathématiques, en sciences et en technologie.

La Commission avalise sans réserve que l'éducation artistique est un élément primordial dans l'éducation des enfants. Nous voyons dans l'appui important que recueille cette opinion un signe manifeste de la vitalité et de la vigueur de la communauté artistique dans nos écoles. Nous faisons nôtres les sentiments exprimés par un intervenant:

> *Les arts ne constituent pas un luxe, ils sont un apport vital. Ils permettent à nos élèves d'entrer en contact avec la culture moderne. Les jeunes peuvent puiser dans notre contexte maritime unique où se marient la beauté, la conception et le rythme qui nous rendent capables de communiquer au monde notre représentation particulière de la réalité. Les arts nous permettent également de croire en nous et de cultiver ce goût de l'aventure et du risque dont le Nouveau-Brunswick a un si grand besoin.*

Nous avons été en mesure de constater que le personnel enseignant assiste à l'heure actuelle à un regain d'intérêt envers les cours de musique, d'arts et de théâtre dans les écoles de la province. Dans une grande école secondaire, l'inscription des élèves à ces programmes a triplé au cours de la dernière année, de sorte qu'un élève sur trois a désormais des activités prévues en arts pendant toute l'année scolaire. Le régime semestriel permet d'offrir plus de cours à option dans ce domaine, contribuant ainsi à développer un plus grand intérêt. Il faudrait que ces changements survenus au secondaire se produisent également aux niveaux élémentaire et secondaire premier cycle. Il y a lieu aussi d'encourager des activités artistiques et culturelles extra et parascolaires. La Commission voit la nécessité d'une programmation scolaire qui tienne compte des besoins globaux de l'enfant et c'est pourquoi elle a recommandé que les arts fassent partie intégrante du tronc

commun des matières obligatoires. Nous sommes d'avis que la mise en oeuvre de cette recommandation assurera un rôle accru des arts dans l'éducation de nos enfants.

Langues

Langues maternelles

En ce qui concerne l'apprentissage des langues (l'enseignement de la langue maternelle), il conviendrait à première vue d'y consacrer plus de temps d'enseignement. De même, on devrait exiger de meilleures compétences en communication dans l'ensemble de la programmation scolaire, en particulier l'écriture. Cette tâche ne devrait pas incomber seulement aux enseignantes et enseignants en langue.

Deux écoles de pensée semblent dominer l'enseignement de la langue maternelle. La première, quelquefois surnommée méthode «empirique», se fonde sur la croyance que les enfants apprennent surtout une langue par la pratique, soit par l'écoute, la conversation, la lecture et l'écriture. La deuxième école de pensée avance que l'apprentissage d'une langue est rendue surtout possible grâce à un enseignement formel et structuré.

Aux yeux de la Commission, il s'agit là de débats dichotomiques que l'on retrouve dans les théories sur l'éducation. Nous n'avons nullement l'intention de trancher la question. Il existe cependant un certain nombre de postulats éprouvés qui devraient être pris en compte dans les programmes d'études de l'enseignement de la langue maternelle.

1. L'écoute, la parole, la lecture et l'écriture sont tous reliés dans la pratique et il conviendrait de les intégrer, surtout dans l'enseignement.

2. Peu importe l'approche pédagogique retenue, le personnel enseignant et les élèves devront faire preuve de rigueur, dans la mesure où les règles de grammaire et du discours et la bonne façon de s'exprimer le commandent.

3. L'apprentissage d'une langue et l'acquisition de compétences langagières sont voués à l'échec s'il n'y a pas de pratique et d'utilisation régulières et suivies de la langue.

4. Pour communiquer dans une langue, il faut l'adapter à des contextes sociaux et des niveaux de discours variés. Il importe donc que la pratique - et surtout celle de l'écriture - varie également.

5. Les enfants communiquent le mieux lorsqu'ils en éprouvent le besoin. Les travaux devraient insister sur la stimulation et la participation de l'enfant. Il y a fort à parier qu'en l'absence de motivation ou de but, l'apprentissage de la conversation, de la lecture ou de l'écriture ne produiront pas de bons résultats.

6. L'acquisition d'une langue prend du temps et survient parallèlement à des besoins de communication graduellement plus complexes et plus raffinés.

Ces postulats ont deux grandes incidences sur un programme d'études.

1. L'enseignement de la langue maternelle devrait demeurer une priorité dans la programmation scolaire à tout niveau d'enseignement, même au secondaire deuxième cycle.

2. Il faudrait considérer l'enseignement dans la langue maternelle comme une responsabilité conjointe du personnel enseignant dans l'ensemble des programmes d'études.

Dans les pages précédentes de ce chapitre, la Commission a formulé des recommandations concernant la première de ces incidences. Nous aimerions insister sur la deuxième, surtout en ce qui a trait au secondaire premier et secondaire deuxième cycle. Les enseignantes et les enseignants responsables de l'enseignement de la langue maternelle devraient travailler en étroite collaboration avec leurs collègues pour mettre en place un programme de conversation, de lecture et d'écriture à l'intention de tous les élèves.

Langue seconde

En tant que seule province canadienne officiellement bilingue, le Nouveau-Brunswick doit faire plus que fixer des objectifs élevés en matière de langue seconde, il lui faut créer des mécanismes qui feront en sorte que les objectifs soient atteints. Cela se traduit par la mise en place de normes élevées en matière de compétences en langue seconde et par l'élaboration d'outils d'évaluation pertinents pour mesurer les progrès réalisés.

La majorité des parents du Nouveau-Brunswick croient que le réseau scolaire rendra leurs enfants compétents dans la

langue seconde. Malheureusement, des raisons autant sociales qu'éducatives font en sorte que nous échouons à cette tâche, du moins pour ce qui est des écoles anglophones. Certes, la vie en Amérique du Nord crée davantage de besoins et d'occasions d'apprendre l'anglais comme langue seconde. Pourtant, il est indéniable que les jeunes du Nouveau-Brunswick ont plus que jamais besoin d'être tout au moins bilingues.

La Commission estime que le Nouveau-Brunswick devrait s'efforcer d'illustrer encore plus sa spécificité linguistique et culturelle, de manière à ce que la compétence dans la langue seconde ne soit pas l'apanage de quelques personnes, mais de tous les élèves. L'intégration d'un certain nombre d'activités complémentaires à l'acquisition de la langue seconde pourrait se révéler fort avantageuse à cet égard. Ainsi, il y aurait lieu de développer et de diversifier à ces fins les camps d'été, les visites, les échanges et l'apprentissage par ordinateur. Nous croyons cependant que ce qui illustrerait le mieux toute l'importance que nous attachons à l'apprentissage de la langue seconde consisterait à en vérifier l'acquisition par des examens provinciaux.

Activités extra et parascolaires

La Commission est d'avis que les activités extra et parascolaires sont indissociables de la programmation scolaire prescrite. Ces activités sont un excellent moyen d'offrir aux élèves d'autres occasions d'apprécier les connaissances, d'exceller et d'acquérir des compétences. S'agissant des activités extrascolaires, n'y a-t-il pas meilleure façon d'apprendre à connaître le fonctionnement du gouvernement que par une visite de l'Assemblée législative ou la participation à une réunion du conseil municipal. Pour mieux saisir les problèmes complexes posés par la biologie marine, quoi de mieux qu'une visite à l'Institut maritime Huntsman de St. Andrews ou au Centre marin de Shippagan? Pour plusieurs élèves, les activités extrascolaires sont appréciées et souvent considérées les plus importantes de leur séjour à l'école.

La qualité et le grand nombre de ces activités sont impressionnants. Dans une lettre à la Commission, le président du Festival de musique de Fredericton a signalé la participation de plus de 7 000 élèves à l'édition 1992 du Festival. Plus de 1 055 élèves de 49 écoles secondaires, premier et deuxième cycles, se sont inscrits au Festival provincial d'art dramatique en 1992.

Nonobstant le rôle important que jouent ces activités, elles ne sont pas absentes de problèmes. Ainsi, elles sont presque toutes soutenues par le bénévolat du personnel enseignant, des parents et d'autres personnes. En période de négociation collective entre le gouvernement et le syndicat des enseignantes et des enseignants, ces activités ont quelquefois été gravement perturbées, entraînant ainsi des frustrations et des déceptions. Dans certains cas, les enveloppes budgétaires destinées aux activités extra et parascolaires sont minimes, voire dans certains cas inexistantes. On se dit également préoccupé par une définition trop large de ces activités. Enfin, il nous a été souligné que la participation de certains élèves à ces activitées était entravée par l'horaire des autobus scolaires.

La Commission appuie sans réserve les activités extra et parascolaires, car elles font partie intégrante de l'activité éducative. Elles sont manifestement un ajout non négligeable aux activités scolaires régulières de milliers d'élèves.

32. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation examine le financement relié aux activités extra et parascolaires, qu'il envisage la possibilité de s'associer au secteur privé, aux fondations et à d'autres organismes pour faire la promotion de celles-ci.

(VII) Durée de l'année scolaire

Comme il était prévisible, aucune question soulevée par la Commission n'a engendrée de discussion aussi animée que la durée de l'année scolaire. La réponse du personnel enseignant a été très négative. Comme il nous a été possible de le confirmer à plus d'une reprise, les conditions dans les écoles sont telles qu'à la fin de l'année scolaire régulière, les enseignantes et enseignants et les élèves ont un urgent besoin de prendre congé les uns des autres.

De même, le personnel enseignant s'est montré très réticent à la restructuration de l'année scolaire actuelle et à la réduction du long congé estival (que d'aucuns jugent nuisible au plan pédagogique), pour le remplacer par de plus longs congés durant l'année. Pour plusieurs, il semblerait que la longue interruption estivale a une importance vitale, l'enseignement étant devenu une profession plus stressante et moins attrayante à beaucoup d'égards.

De façon générale, la plupart des enseignantes et enseignants estiment à peu près convenable la longueur actuelle de l'année scolaire. Il y aurait toutefois lieu de mieux tirer profit du temps imparti.

Cependant, les points de vues sont plus partagées chez les parents, les conseillères et conseillers scolaires, les gens d'affaires, les directions générales et les élèves. Certaines et certains abondent aussi dans le sens du personnel enseignant. D'autres, par contre, jugent un peu téméraire, voire présomptueux de soutenir que les personnes d'ici peuvent

accomplir en 182 jours de classe ce qui exige 200 jours ou plus à d'autres, dans d'autres pays industrialisés. Toutes et tous s'entendent toutefois sur le fait qu'on s'efforce en premier lieu de mieux utiliser le temps d'enseignement prévu.

En plus de donner lieu à des réactions fort émotives, cette question comporte des éléments d'une grande complexité. Il existe maintenant de nombreuses recherches sur le sujet, dont la plupart proviennent des États-Unis. Par exemple, en Californie et au Utah, des modèles d'année scolaire répartie sur toute l'année sont en vigueur depuis un certain temps. L'évaluation en est relativement positive. Il convient cependant de signaler que certaines des conditions et des circonstances qui en créent le besoin et contribuent à la réussite d'une telle initiative n'existent pas au Nouveau-Brunswick. Des projets pilotes se déroulent également en Ontario; là encore, les paramètres démographiques et sociaux diffèrent et il est beaucoup trop tôt pour en tirer des conclusions.

Il ne fait aucun doute que l'élément le plus important de la question porte sur l'utilisation optimale du temps d'enseignement, peu importe le nombre de jours d'enseignement arrêté. Nous sommes d'avis que la mise en oeuvre des recommandations formulées dans le présent rapport aidera à réaliser cet objectif. Il faut néanmoins revenir à la question soulevée dans le Document de réflexion I. L'année scolaire de 182 jours d'enseignement est-elle suffisante, compte tenu de la complexité grandissante des connaissances et des compétences que les élèves doivent maîtriser? La Colombie-Britannique et l'Alberta ont adopté des dispositions législatives en vertu desquelles les conseils scolaires sont tenus d'offrir au moins 190 jours d'enseignement. Rappelons que ces deux provinces ont récemment réformé en profondeur leurs systèmes scolaires. Le Québec est la seule autre province canadienne qui a une année scolaire aussi courte que la nôtre.

À vrai dire, l'année scolaire au Nouveau-Brunswick compte beaucoup moins que 182 jours d'enseignement. Selon une étude du ministère de l'Éducation réalisée pour l'année 1990-1991 dans les écoles ayant adoptées le régime semestriel, il a été démontré qu'en tenant compte de la période d'examen, de la pause entre les semestres, des journées pédagogiques, du mauvais temps et «d'autres facteurs», le nombre réel de jours d'enseignement varie entre 150 et 175, la moyenne provinciale s'établissant à 161 jours. Presque tous s'accordent pour dire que cette situation est inacceptable.

L'érosion de l'année scolaire et l'étendue de cette érosion dans le réseau scolaire laisse présager un laxisme dans l'administration de la politique actuelle. Il faut que tous les «garants» du système (le ministère de l'Éducation, les conseils scolaires, les directions d'écoles et le personnel enseignant) assument une part de cette responsabilité. Nos consultations nous incitent à croire qu'une politique plus explicite et rigoureuse en matière de durée de l'année scolaire recevrait un accueil généralement favorable.

33. Nous recommandons l'adoption de l'énoncé suivant dans l'espoir qu'il soit mis en oeuvre.

1. **L'année scolaire comprendra 200 jours, dont 190 jours d'enseignement au moins seront prévus annuellement par le conseil scolaire pour chaque école.**

2. **L'année scolaire au Nouveau-Brunswick débute au plus tôt à la troisième semaine d'août et se termine au plus tard le 30 juin. Chaque conseil scolaire aura à arrêter le calendrier pour les écoles dont il est responsable. Il faudrait s'efforcer toutefois de faire en sorte que le premier jour d'enseignement débute après la Fête du travail.**

3. **Les journées réservées à l'administration, au perfectionnement pédagogique, à la correction, aux rencontres parents-maîtres, ainsi que les jours de mauvais temps et les pauses entre les semestres ne seront pas considérés jours d'enseignement.**

4. **L'année scolaire sera établi de manières à minimiser les perturbations pendant l'année pour des motifs de perfectionnement pédagogique, de formation continue, d'élections municipales, scolaires ou provinciales, de réunions syndicales, etc.**

5. **Les responsables du Ministère et des conseils scolaires examineront le régime semestriel en vigueur dans la plupart des écoles secondaires 2e cycle et le calendrier scolaire de manière à faire coïncider la fin du premier semestre avec le congé des Fêtes.**

Nous croyons que cette proposition conférera une certaine souplesse dans les cas où l'année scolaire doit débuter tôt (par exemple, dans les régions agricoles), préservera le

long congé estival du personnel enseignant et des élèves, et offrira une année d'enseignement additionnelle sur une période de douze années de scolarité.

(VIII) Nombre d'élèves par classe

Dans l'ensemble du Canada, le nombre d'élèves fréquentant les écoles publiques est passé de 4 millions en 1960 à un sommet de 5,65 millions d'élèves en 1970-1971. Le nombre d'élèves n'a cessé de décroître depuis. Alors qu'au début des années 70, un Canadien sur quatre fréquentait l'école, moins d'un Canadien sur cinq fréquente l'école à l'heure actuelle. Le nombre d'enseignantes et d'enseignants a connu lui aussi une forte croissance dans les années 60, mais n'a chuté que légèrement au cours des années 70 et 80. Au Nouveau-Brunswick, le rapport élèves-maître est passé de 26 à un peu plus de 16, soit une chute de 35 %.

Compte tenu des tendances démographiques, on prévoit que cette réduction du rapport élèves-maître continuera pendant quelque temps encore. Les projections en matière d'inscriptions laissent entrevoir que 10 000 élèves de moins fréquenteront l'école durant les sept prochaines années, soit une tendance qui devrait vraisemblablement persister pendant les premières années du XXI[e] siècle. Le rapport élèves-maître continuerait donc à diminuer, mais à un rythme plus lent qu'au cours des vingt dernières années.

Le nombre d'élèves par classe s'est grandement amélioré au cours de la dernière génération. Les éducatrices et éducateurs et les parents semblent cependant manifester un regain d'intérêt envers la réduction accrue du rapport élèves-maître. Dans leurs interventions, bon nombre d'enseignantes et d'enseignants ont souligné le besoin de classes plus petites, en particulier si l'on tient compte des difficultés posées par l'intégration et une approche plus englobante de l'éducation. Les recherches sur la corrélation pouvant exister entre une classe plus petite et le degré de réussite scolaire ne sont pas concluantes. Par contre, les études les plus récentes réalisées aux États-Unis sembleraient confirmer qu'il y a de bonnes raisons sur le plan pédagogique de viser à des classes plus petites, la corrélation étant plus favorable au niveau élémentaire.

D'autres facteurs importants ressortent des recherches:

1. La réduction du nombre élèves-maître représente un coût énorme. Actuellement, cela exigerait une réaffectation majeure de fonds déjà rares et entraînerait une modification à l'ordre des priorités dans les écoles.

2. À moins que la réduction du nombre d'élèves par classe ne soit accompagnée d'une formation des enseignantes et enseignants pour le permettre d'adapter les techniques d'enseignement, les bénéfices potentiels de la réduction seront minimes.

3. Le nombre d'élèves par classe varie, car il faut tenir compte des variables importantes comme la matière enseignée, le style pédagogique, le niveau enseigné et le contexte physique.

4. Toute réduction du nombre d'élèves par classe devra tenir compte des effets et des coûts de sa mise en oeuvre, y compris ceux afférents à la négociation collective, aux locaux disponibles, à la formation du personnel enseignant, et prévoir l'évaluation de l'efficacité du programme mis en place.

Considérant le nombre d'enseignantes et enseignants qui occupent des fonctions administratives, ou qui agissent comme personnes ressources ou en tant que conseillers, le nombre d'élèves par classe varie nécessairement d'un conseil scolaire à un autre. À la lumière d'une enquête réalisée récemment au Canada, il semblerait que le nombre d'élèves par classe au Nouveau-Brunswick se situe au niveau ou même légèrement au-dessous de la moyenne des autres provinces, ceci à tous les niveaux d'enseignement.

À vrai dire, il semblerait que l'écart soit plus grand entre les écoles et les conseils scolaires de la province. Les grandes écoles et les conseils scolaires importants ont tendance à présenter un rapport élèves-maître plus élevé et un nombre plus grand de classes nombreuses. Bien que les personnes aux prises avec des groupes plus nombreux comprennent généralement les raisons d'être de cette situation, il reste qu'elles ne l'acceptent pas toujours de bon gré. (Par contre, les enseignantes et enseignants des petites écoles secondaires deuxième cycle jugent leur charge de travail plus lourde du fait que leurs classes exigent davantage de préparation). L'écart varie également de façon considérable selon les matières enseignées, ce qui donne lieu a des plaintes fondées sur la perception d'un manque d'équité.

La Commission croit que la question de l'équité dans l'attribution des charges de travail au Nouveau-Brunswick exige une analyse et des discussions constantes entre le personnel enseignant, les conseils scolaires et le ministère de l'Éducation.

34. Dans une perspective plus large, la Commission estime que la réduction du nombre d'élèves classe est un objectif louable à long terme qui pourrait être retenu lorsque des ressources financières plus importantes seront disponibles. A court terme, il serait préférable de concentrer les efforts et les fonds si minimes soient-ils aux premières années de l'élémentaire, là où la recherche et le bon jugement laissent présager un meilleur retour sur l'investissement.

Chapitre V :

Partenariat

Dans les trois chapitres précédents, nous avons abordé de nombreuses questions touchant l'enseignement et l'apprentissage. Nous avons tenté de ne jamais perdre de vue les élèves et les enseignantes et enseignants, parce que nous croyons qu'en fin de compte, c'est ce qui se passe en classe qui fait toute la différence dans la qualité de l'éducation.

Il existe évidemment d'autres intervenantes et intervenants importants, et même très importants, dans le domaine de l'éducation, dont les contributions peuvent faire toute la différence entre la réussite et l'échec. Il s'agit des parents, des conseillères et conseillers scolaires, de la communauté, du milieu des affaires, des chefs syndicaux, des universités, des associations du monde de l'éducation, des divers organismes gouvernementaux, et des professionnels du ministère de l'Éducation. Chacune à leur façon, ces personnes apportent un soutien à nos écoles. Pour des raisons diverses, cependant, elles n'apportent pas toujours un soutien bien coordonné. Il importe moins de connaître les responsables de cet état de chose que d'identifier les mesures que nous pourrions prendre pour mobiliser davantage cet important bassin de ressources humaines disposées à relever les défis auxquels nos écoles sont confrontées.

Au cours de ses consultations, la Commission a entendu répéter à maintes reprises que «les écoles ne peuvent rendre tous les services à tout le monde» et que «les écoles ne peuvent pas tout faire sans aide». D'autre part, nous avons entendu des parents et d'autres personnes exprimer le désir de pouvoir participer davantage au système d'éducation.

Ici même, au Nouveau-Brunswick, comme ailleurs, un consensus semble se dégager, à l'effet que le système d'enseignement public ne pourra remplir son mandat que si l'éducation devient un projet de société; projet envers lequel des groupes nombreux concluent des alliances pour épouser cette cause commune et lui fournir les ressources humaines et matérielles nécessaires. Ces ressources sont également requises pour libérer les enseignantes et enseignants de certaines responsabilités sociales et de gardiennage qu'ils ont dû assumer au cours des ans, leur permettant ainsi de s'acquitter de leur responsabilité première, soit celle d'enseigner.

Le partenariat efficace est autant une question d'esprit que de structure. Il fait appel à un sens commun des objectifs à atteindre et à une relation fondée sur la confiance, le respect mutuel et la collaboration. Indépendamment de toutes les rencontres et réunions que pourraient tenir les partenaires, il importe avant tout que se crée une «union d'esprit» entre les partenaires.

Les partenariats efficaces en éducation imposent un défi au leadership formel exercé en matière d'éducation par le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires, de même qu'au personnel enseignant, car ils accentuent l'axe horizontal de l'autorité aux dépens de l'axe vertical. Ils favorisent le resserrement des liens et l'élargissement du partage des responsabilités. Ils requièrent, de la part du personnel enseignant, la volonté de travailler en collaboration avec les parents et la communauté en général, et d'accorder aux élèves une voix plus importante au chapitre de l'éducation. Inversement, ils requièrent de la part des élèves, des parents, de la communauté, du milieu des affaires et des syndicats qu'ils assument une plus grande part de responsabilité à l'égard des écoles. L'essence du défi du partenariat vu dans cette perspective est parfaitement exprimé dans le mémoire soumis par l'AEFNB :

> *L'Éducation, par sa nature, exige des partenariats dont malheureusement nous n'avons pas en nombre suffisant actuellement. Ça ne sera pas facile d'oublier nos intérêts propres en vue de l'avancement de la cause commune qui est l'éducation de tous mais nous sommes collectivement condamnés à y réussir. Autrement, nous en paierons peut-être les coûts à long terme.*

Heureusement, le Nouveau-Brunswick n'a pas à partir à zéro pour bâtir des partenariats dans le domaine de l'éducation. Bien des alliances stratégiques existent déjà entre les parents et les écoles, particulièrement dans le cadre des associations foyer-école et des comités de parents; entre les conseils scolaires et la population qu'ils représentent; entre les entreprises et les écoles, dans le cadre des stratégies d'incitation à la persévérance scolaire et des programmes d'éducation coopérative; et entre les gouvernements provincial et fédéral, en vertu de divers projets de développement de la jeunesse. Il existe toutefois peu de cohérence quant au degré de participation des partenaires dans les écoles, ou quant au degré d'acceptation

de ces derniers par le système scolaire. Sauf dans les partenariats les plus en vue, les partenaires ne provenant pas directement du milieu de l'éducation sont, dans la plupart des cas, des partenaires silencieux.

La Commission estime que l'excellence en éducation à l'aube du 21e siècle exigera la concertation, l'énergie, les ressources et l'engagement non seulement des nombreux et excellents professionnels qui oeuvrent dans notre système scolaire, mais également de l'ensemble des Néo-Brunswickoises et Néo-Brunswickois qui désirent y apporter un soutien.

Étant donné que la Commission est convaincue que les partenariats efficaces ne sont pas uniquement une question de structure mais également d'attitude, elle ne désire pas être inutilement prescriptive au sujet de la composition, des méthodes de fonctionnement, ou de la structure de ces partenariats. Néanmoins, à la lumière de ce qu'ils ont entendu, les Commissaires désirent esquisser une image des types de partenariats envisagés, et donner une indication de leur mode de fonctionnement éventuel.

(i) Les élèves à titre de partenaires

Nous commençons donc par dresser une liste de partenariats possibles et souhaitables avec les élèves, parce que dans le cadre d'un système axé à la fois sur les apprenantes et apprenants et les résultats, ces élèves, particulièrement quand ils passent de l'enfance à l'âge adulte, doivent être perçus et traités comme des partenaires dans une entreprise où ils ont le plus à gagner ou à perdre. Certains élèves ont toujours été conscients de cette réalité; d'autres ont besoin d'être invités et incités à se percevoir eux-mêmes sous cet angle.

Compte tenu de ce que nous avons entendu de la part des élèves, dans le cadre du processus de consultation, et particulièrement lors du forum avec les élèves, la Commission estime que de nombreux élèves du niveau secondaire en particulier sont désireux et prêts à assumer plus de responsabilités dans la gestion de leurs activités éducatives. Même si l'échantillonnage de l'opinion étudiante n'était pas scientifiquement rigoureux, le message était sans équivoque : les élèves veulent être des participantes et participants actifs; ils veulent être en mesure de faire valoir leurs opinions au sujet de la nature et des méthodes d'enseignement. Il souhaitent ardement, non pas dicter, mais formuler des suggestions sur la façon dont l'éducation pourrait être plus pertinente et humaniste.

Comme nous l'avons indiqué dans nos propos à l'égard des méthodes coopératives d'enseignement et d'apprentissage, la Commission appuie la demande des élèves en faveur d'une participation accentuée. Ceci non seulement parce que c'est une question de droit, mais également parce que les élèves ont besoin d'assumer davantage la responsabilité de leur propre éducation, en tenant compte,bien entendu, de leur âge et de leur niveau de scolarité.

35. Il est donc recommandé que le ministère de l'Éducation apporte une aide aux conseils scolaires dans l'élaboration de politiques et de modalités en vue d'une participation significative des élèves au fonctionnement de leurs écoles.

(ii) Partenariats parents-communauté

On a assisté récemment à la redécouverte, chez les éducatrices et éducateurs, du rôle central que les parents peuvent jouer dans le succès scolaire de leurs enfants. Le message reçu par la Commission est à double volet : les parents doivent assumer une plus grande responsabilité dans l'éducation de leurs enfants, et le système doit se montrer plus accueillant à l'égard des parents désireux de jouer ce rôle en milieu scolaire.

Il est également intéressant de constater certains indices permettant de croire que les écoles, pour leur part, en arrivent à la même conclusion. Lors d'une enquête récente menée par la NBTA, les enseignantes et enseignants ont affirmé vigoureusement leur conviction selon laquelle une participation parentale positive améliore la discipline en classe et stimule l'apprentissage des élèves. «La recherche à cet égard est très claire. La participation parentale favorise une réduction de l'absentéisme, une amélioration des résultats scolaires, une amélioration du comportement des élèves, une augmentation du niveau de confiance et de participation des parents, un accroissement du soutien et de la communication de la part des parents avec l'école, une participation accentuée des parents à l'apprentissage des enfants et à leur développement,» nous révèle ce rapport du groupe de travail de la NBTA sur l'excellence en éducation. Cette opinion est également partagée par l'AEFNB.

Il est également important de noter la suggestion formulée par les deux associations d'enseignantes et d'enseignants, à savoir qu'il faut aider les parents à devenir des partenaires plus actifs. L'AEFNB, par exemple, recommande «un pro-

gramme spécial d'éducation pour les parents, pour les sensibiliser à l'importance de leur engagement à l'égard de l'éducation de leurs enfants.»

Toutefois, même si un consensus semble se former à l'effet que les parents devraient participer davantage à l'éducation de leurs enfants, bien des parents n'ont pas l'impression que leur participation est bienvenue à l'école; d'autres ne savent tout simplement pas comment ils pourraient aider davantage leurs enfants et l'école.

Le concept des comités consultatifs scolaires, récemment mis de l'avant par le ministère de l'Éducation, semble ouvrir la porte à une participation accrue de la communauté. Il faut signaler, toutefois, que les organismes parentaux actuels (en particulier, la New Brunswick Home and School Association et les Comités de parents du Nouveau-Brunswick) craignent que la mise sur pied d'une nouvelle structure les prive de leur rôle traditionnel ou encore crée un chevauchement.

Outre les parents, il nous semble qu'un nombre sans cesse croissant de bénévoles — retraités, gens du milieu des affaires, et autres citoyennes et citoyens animés d'un esprit communautaire — sont prêts à offrir leur temps, leur expérience et leurs talents aux écoles, si on les invite à le faire et en leur fournissant un certain encadrement.

La Commission estime qu'il y a lieu d'intensifier la consultation entre le ministère de l'Éducation, les conseils scolaires, les Comités de parents du Nouveau-Brunswick et la New Brunswick Home and School Association, dans le but de mettre au point une structure pertinente susceptible de faciliter davantage et de rendre plus efficace la participation parentale et communautaire aux activités scolaires. Elle croit également que dans le but d'assurer la cohérence et l'efficacité dans l'ensemble de la province, la structure convenue devrait être formalisée par voie législative. La législation devrait stipuler clairement que les parents ont le droit et la responsabilité de participer au processus d'identification des objectifs, d'élaboration des politiques éducatives et d'orientation des services scolaires prévus pour leurs enfants. Les parents ont, d'abord et avant tout, comme principale responsabilité de s'assurer que les enfants bénéficient à la maison d'un environnement propice à l'apprentissage.

Les fonctions et responsabilités des comités consultatifs pourraient porter notamment sur des questions comme la participation à l'établissement d'objectifs pour l'école, aux discussions et consultations sur la programmation scolaire, les règlements et la discipline de l'école et l'utilisation de l'école par la communauté. Ils pourraient assurer le lien avec la communauté, les conseils scolaires, et le gouvernement, et prévoir la formation des bénévoles désirant travailler dans les écoles.

La Commission estime que bien des tâches au sein de l'école peuvent être accomplies par des parents et des bénévoles compétents et attentifs, y compris l'aide personnelle que requièrent certains élèves. En outre, des bénévoles pourraient s'acquitter de tâches de surveillance routinière, ou aider le personnel enseignant en faisant la lecture à haute voix aux jeunes enfants, ou en offrant des services de tutorat, de mentorat, de counselling, d'entraînement, ou de surveillance pendant les récréations. Un programme global de bénévolat pourrait comprendre un processus d'accréditation par les conseils scolaires des bénévoles désirant travailler dans les écoles, l'élaboration d'un manuel à l'intention des bénévoles, et une reconnaissance pertinente et non monétaire de ceux-ci.

36. La Commission recommande qu'après consultation auprès des conseils scolaires, de la New Brunswick Home and School Association et des Comités de parents du Nouveau-Brunswick, que soit légiférée l'obligation de mettre en place un comité consultatif pour chaque école, et que le ministère de l'Éducation, également en consultation, élabore des lignes directrices pour la participation des bénévoles dans les écoles.

(III) Partenariat entreprises - milieu scolaire

Dans le cadre de sa mission éducative, l'école a un rôle important à jouer dans l'acquisition du comportement et de l'esprit entreprenarial. Ainsi, la programmation scolaire comprend des objectifs de développement d'habiletés telles : la résolution de problèmes, la prise de décision, la communication et le leadership. Il existe,d'autre part, un sentiment croissant selon lequel les entreprises et les activités entreprenariales ont un rôle légitime à jouer au sein du système d'enseignement.

La participation des entreprises et des industries à l'éducation est préconisée par les parents, les enseignantes et enseignants, les employeurs et le gouvernement. Les efforts de combinaison de l'expérience de travail et des programmes scolaires dans le cadre de l'éducation coopérative, les ateliers d'orientation au travail, de même que la participation aux cours sur l'entrepreneurship, attestent de cette volonté.

Les partenariats entre le milieu des affaires et l'éducation jouent un rôle important dans les stratégies mises en oeuvre pour améliorer la rétention scolaire et aider les élèves à réussir une transition harmonieuse de l'école au marché du travail. Ces partenariats constituent pour les élèves une excellente motivation à la réussite scolaire, en leur donnant le goût du milieu du travail au moment où ils commencent à songer à leur carrière.

La participation des entreprises du Nouveau-Brunswick aux efforts d'éducation se déroule raisonnablement bien et va en s'accroissant, comme en atteste la liste de certains projets innovateurs placée à l'annexe F. Le degré de collaboration entre l'entreprise et l'école varie selon les écoles et les conseils scolaires, et également entre les secteurs francophone et anglophone du système scolaire. Ce dernier semble actuellement beaucoup plus ouvert à une participation de l'entreprise et de l'industrie au projet éducatif. L'éducation coopérative a été expérimentée dans les écoles anglophones dès 1977 et constitue maintenant un cours facultatif comportant deux crédits d'études secondaires et offert à tous les élèves.

La Commission se réjouit de la création de la New Brunswick Cooperative Teachers' Association. La détermination et l'enthousiasme qui animent la direction et les membres de cette associations ont encourageant. Elle a été créée grâce à l'initiative des enseignantes et enseignants du niveau secondaire. Ce projet illustre bien l'esprit d'initiative et de responsabilité qui doit animer les enseignantes et enseignants à l'aube du 21^{e} siècle.

La Commission a constaté un net désir de la part des employeurs et des syndicats de participer au projet éducatif dans la mesure où leur expérience pourrait s'avérer bénéfique. Nous craignons toutefois que cet intérêt se dissipe, à moins qu'on leur confère des moyens d'expression plus formels et plus structurés. À l'heure actuelle, les entreprises sont invitées à agir à titre consultatif auprès du ministère de l'Éducation, afin de parrainer certains projets locaux particuliers, de participer sous une forme plus ou moins ad hoc à l'enseignement de l'entrepreneurship, et de participer aux programmes du placement des élèves en milieu de travail. Évidemment, les entreprises prennent également une part très active au programme fort apprécié «Jeunes Entreprises du Nouveau-Brunswick». Ce sont là des contributions importantes, et la Commission rend hommage à toutes celles et à tous ceux qui apportent une contribution sous diverses formes au partenariat entreprises-éducation. Il est toutefois important de tirer pleinement profit du climat actuellement favorable à l'établissement de ces liens en mettant sur pied des structures fermes mais souples pour permettre leur évolution et leur amélioration.

37. Dans le but de favoriser une participation soutenue du secteur privé au système scolaire et de garantir la qualité et la cohérence des programmes et des projets qui en résultent, la Commission recommande la création d'un collectif éducatif qui pourrait s'appeler EduCom N.-B.

Le rôle de cette entité ne s'étendrait pas à la mise en oeuvre de programmes ou de projets. Il s'agirait essentiellement d'une équipe permanente de concertation en vue de conceptualiser et de diffuser des programmes ou des projets reliés à la technologie et au monde du travail. Ce groupe pourrait également servir à assurer des ressources financières et humaines pour aider le système scolaire à offrir une technologie de l'information et de l'informatique sur l'éducation reliée au travail. Il favoriserait également un rapprochement entre le secteur privé et le personnel enseignant, et leur permettrait de parfaire leurs connaissances de la nouvelle technologie.

Les membres pourraient provenir des écoles (élèves, personnels enseignant et administratif), des organismes (tels les Chambres de Commerce, les Jeunes Entrepreneurs, l'Institut national du développement entrepreneurial, le Mouvement coopératif, le Conseil économique du Nouveau-Brunswick), de l'Agence de promotion économique du Canada atlantique, d'Emploi et Immigration Canada, du ministère de l'Éducation et du ministère de l'Enseignement supérieur et du Travail, du New Brunswick Cooperative Teachers' Association, des conseils scolaires, du monde des affaires et de celui du travail.

Le tout dernier rapport publié par le Conseil économique du Canada fait la critique du système d'éducation au Canada et particulièrement de son incapacité d'établir des liens de façon aussi efficace que certaines autres nations entre le monde de l'école et le monde du travail. La Commission croit que si tous les efforts sont réunis, la population Néo-Brunswickoise peut prendre la tête de file dans ce domaine. Nous constituons une société suffisamment petite et unie pour rendre possible la mobilisation des partenariats susmentionnés. Nous disposons, en outre, d'une économie suffisamment vaste et diversifiée pour trouver les ressources nécessaires à leur bonne marche.

(iv) Partenariat des gouvernements et des agences gouvernementales

Le gouvernement a depuis si longtemps à sa charge l'éducation que la notion d'un gouvernement à titre de partenaire dans ce domaine peut sembler étrange. Pourtant, il est clair que même si le gouvernement sera toujours le partenaire principal en matière d'éducation publique, il ne peut plus se permettre d'offrir seul un système d'éducation efficient et efficace, tant à cause des limites de ses compétences que de ses ressources.

(a) Les gouvernements à titre de partenaires:

Le fait de suggérer un rôle pour le gouvernement fédéral dans notre système d'éducation provincial peut sembler friser l'hérésie au moment où toutes les tendances constitutionnelles semblent se diriger dans la direction opposée. Comme il se doit de le faire, le Nouveau-Brunswick souscrit entièrement au principe de compétence provinciale en matière d'éducation et de formation. Cela n'a toutefois pas empêché la province de rechercher et de favoriser par le passé la participation du gouvernement fédéral à l'éducation post-secondaire et à la formation technique et professionnelle au moyen de la Loi sur le financement des programmes établis, d'octrois directs aux universités pour la recherche et le développement, de même que l'achat de places dans les collèges communautaires. La province a également bénéficié et continue de bénéficier de subventions fédérales pour l'enseignement des langues secondes, et des ententes à frais partagés sur l'innovation en éducation et en formation, telle la Stratégie Jeunesse avec sa composante très efficace d'incitation à la persévérance scolaire.

C'est dans ce contexte que la Commission en est arrivée à la conclusion que l'initiative de la Prospérité, récemment lancé par le gouvernement fédéral et dont la pierre angulaire est l'apprentissage la vie durant, peut offrir des possibilités de collaboration renouvelée et améliorée entre les deux niveaux de gouvernement.

De l'avis de la Commission, les contributions les plus opportunes et les plus pertinentes que le gouvernement fédéral pourrait apporter au système scolaire du Nouveau-Brunswick, seraient (a) de renouveler et d'élargir l'entente portant sur le programme de persévérance scolaire, qui doit prendre fin l'an prochain, et (b) d'aider à doter nos écoles d'une technologie informatique de pointe servant à des fins tant administratives que pédagogiques. Cette démarche à double volet constitue une forme pertinente de partenariat pour le gouvernement fédéral, car elle vise à renforcer les habiletés permettant à des jeunes Canadiennes et Canadiens vivant dans une province qui compte de plus en plus sur les compétences intellectuelles et techniques de ses citoyennes et citoyens pour assurer sa propre autosuffisance.

> **38. La Commission recommande que la province amorce des négociations avec le gouvernement fédéral pour obtenir un engagement à long terme en vue de renforcer et d'intensifier les projets de persévérance scolaire et d'offrir une technologie de pointe dans l'ensemble de notre système scolaire.**

(b) Les agences gouvernementales à titre de partenaires

On a fait part à la Commission que le rôle social élargi des écoles exige non seulement des services de soutien additionnels non pédagogiques, mais également une meilleure coordination des services existants.

À l'heure actuelle, certains de ces services sont dispensés par le ministère de l'Éducation, alors que ceux qui sont offerts par les professionnels de la santé et les travailleuses et travailleurs sociaux relèvent de la compétence du ministère de la Santé et des Services communautaires. Cette réalité, nous a-t-on dit, est souvent une source de frustrations et d'inefficacité. D'aucuns favorisent le regroupement de tous les services sous l'égide du ministère de l'Éducation. Cette dernière opinion est toutefois partagée.

La Commission a l'impression que la véritable préoccupation ne réside pas dans la structure bureaucratique : il s'agit plutôt des enfants et de leurs besoins à combler. Nous avons trouvé particulièrement impressionnant le modèle proposé par la New Brunswick School Trustees' Association selon lequel l'école deviendrait la plaque tournante de la prestation des services sociaux aux enfants. Dans le cadre de cette proposition, la NBSTA suggérait :

> *une coalition ou une collectivité de personnes et de groupes dirigée par les écoles, qui travailleraient ensemble pour défendre les intérêts des enfants. Les écoles deviendraient effectivement des centres communautaires reliant une série de services de soutien familial pour traiter les problèmes sociaux, psychologiques et de santé des enfants et de leurs parents.*

... De faire des écoles une plaque tournante de la prestation des services à l'enfance, ce qui nécessiterait la nomination d'une personne dans chaque conseil scolaire ayant le pouvoir et les habiletés de persuasion nécessaires pour coordonner les services médicaux, sociaux et de santé mentale de même que d'autres services à l'intention des enfants et de la famille, l'école devenant le centre de la prestation de services préventifs.

La Commission partage l'opinion selon laquelle dans bien des cas, les besoins des enfants ne peuvent être satisfaits de façon isolée. La source de leurs problèmes réside souvent dans leur vie familiale et c'est pourquoi il faut adopter une approche globale.

À l'heure actuelle, de nombreux enfants dans le besoin proviennent de familles qui bénéficient déjà d'une forme quelconque de services sociaux. Il semblerait nécessaire d'adopter une approche plus coordonnée et plus systématique dans la prestation de ces services. La Commission est d'avis que cet objectif peut être atteint sans procéder à une restructuration des organismes gouvernementaux.

39. Nous proposons, en tenant compte des projets déjà amorcés, l'élaboration de protocoles interministériels formels précisant clairement les rôles et les responsabilités de chaque organisme.

Dans le but d'adapter ces protocoles aux besoins locaux, la Commission préconise qu'ils soient signés aux échelles locale et centrale. À l'échelle centrale, des protocoles cadres préciseraient les responsabilités et l'engagement de chaque ministère du point de vue des ressources; à l'échelle locale, les parties aux protocoles comprendraient les organismes intéressés et le conseil scolaire, dont les rôles et responsabilités seraient adaptés aux circonstances locales.

La Commission a entendu une demande similaire en vue de l'adoption d'une approche coordonnée et intégrée pour la prestation d'autres services qui requièrent des ressources débordant le cadre du système scolaire, et qui pourraient être englobés dans ce modèle. Les services dont il est question ici sont les suivants : (a) des programmes de services de santé en milieu scolaire, (b) des programmes de sports et de loisirs, et (c) des programmes à caractère culturel.

Le programme de santé en milieu scolaire comprendrait (1) un cours de santé à l'école qui serait obligatoire de la maternelle à la neuvième année et facultatif par la suite, et qui porterait sur des notions de santé physique et mentale, de vie sociale et familiale, de sécurité et de premiers soins; (2) des services de santé en milieu scolaire, qui comprendraient des examens médicaux (vue, ouïe, etc.), un contrôle des maladies contagieuses, des services de nutrition, du counselling en santé, des visites des hygiénistes publiques, des soins d'urgence, etc.; (3) un environnement scolaire sain tenant compte du confort, de la sécurité, de même que de l'état des installations physiques.

Les programmes de sports et de loisirs comprendraient (1) des possibilités de loisirs non structurés avant la classe, lors des récréations, à l'heure du midi, et après la classe; (2) des compétitions sportives internes, qui commenceraient à la quatrième ou la cinquième année; (3) des ligues et équipes de sport interscolaires, qui commenceraient normalement à la sixième ou à la septième année; (4) des clubs et organisations d'intérêt spécial parrainés par l'école pour tous les âges; et (5) des services de conditionnement physique, de sports et de loisirs pour les jeunes et les adultes en dehors de la journée scolaire normale. Les activités sportives comprises dans ces programmes comprendraient des sports individuels et d'équipe, de la danse et de la gymnastique, des sports aquatiques, du conditionnement physique et des activités de loisirs extérieures.

Les programmes à caractère culturel comprendraient des activités propices au développement d'une attitude positive, de l'appréciation et des habiletés que J.F. Kennedey décrivait comme «... le côté de la vie qui exprime les émotions et englobe des valeurs et des idéaux de beauté». Il est important que ces programmes reflètent la mosaïque culturelle que constitue le Nouveau-Brunswick et que l'on peut percevoir plus facilement grâce à la participation ou à l'exposition à la peinture, à la poterie, à l'artisanat, à la poésie et à l'écriture, au théâtre, au cinéma, aux médias électroniques et imprimés, à toutes les formes de danse, à l'expression vocale et musicale, et, évidemment, aux coutumes et valeurs des divers groupes ethniques de notre société.

L'utilisation de l'école par la communauté est une autre question qui a suscité beaucoup de commentaires devant la Commission et qui, à notre avis, se prêterait à une

approche coordonnée dans le cadre d'un protocole interministériel. La province favorise depuis quelques années l'utilisation communautaire des installations scolaires. Grâce à son Programme provincial d'aide aux grands projets du secteur publique, elle a soutenu la construction de gymnases et d'auditoriums destinés à l'usage conjoint des écoles et de la communauté. Bien des obstacles en entravent encore une utilisation efficace et harmonieuse. Il s'agit tantôt de l'insuffisance des installations, tantôt d'un manque de souplesse de la part des administrations locales et du personnel scolaire, tantôt des coûts des services de conciergerie. Les coûts de construction atteignant plus de 1 100$ le mètre carré, il semble peu logique de restreindre l'usage d'un immeuble public à six ou sept heures par jour pendant moins de 200 jours par année. Cela est particulièrement vrai dans le cas de notre réseau d'écoles secondaires modernes, dont plusieurs ont été construites au cours des vingt dernières années.

Bien que le ministère de L'Éducation doive continuer à jouer un rôle de premier plan en matière d'utilisation des écoles, il y a lieu d'établir une meilleure coordination entre les ministères, et entre l'administration scolaire et la communauté.

Il est vrai que chaque ministère ou organisme gouvernemental a été mis sur pied pour offrir des services particuliers aux citoyennes et citoyens du Nouveau-Brunswick. Il est également vrai qu'un bon nombre de ces personnes peuvent être rejointes par le biais du système scolaire en collaboration avec le ministère de l'Éducation, les conseils scolaires locaux, et les administrations scolaires et les enseignantes et enseignants. Cela se confirme particulièrement dans le cas de ceux qui vivent dans les petites villes, villages et régions non constitués en corporation, là où l'école, dans bien des cas, est parfois le seul immeuble capable de permettre le déroulement des activités des clubs, des organisations et des programmes.

40. Il est donc recommandé que soient conclus des protocoles interministériels formels en vue d'offrir des services de soutien aux élèves et à leur famille, et de régir l'utilisation communautaire des écoles à des fins éducatives, récréatives et culturelles.

Chapitre VI:

Leadership

(i) Leadership de l'école

La Commission croit que la cause de l'éducation sera mieux servie à longue échéance par celles et ceux qui adoptent une perspective à long terme. En conséquence, celles et ceux qui désirent apporter des changements bénéfiques importants à notre système d'éducation doivent être prêts à s'engager à long terme.

L'éducation de la jeunesse est un domaine extrêmement complexe de l'activité humaine, un domaine qui tient de l'art plutôt que de la science, où la «preuve» de la supériorité d'un modèle organisationnel ou éducatif par rapport à un autre relève davantage de la conviction partagée que d'une réalité démontrable. Les Commissaires ne sont certes pas d'avis que «rien n'est vraiment bon ou mauvais et que tout est dans la pensée». Mais ils sont convaincus que le consensus et l'engagement sont des éléments très importants en matière d'éducation, et qu'il ne saurait y avoir de changement durable dans le mode d'action des personnes en l'absence d'un changement correspondant dans leur mode de pensée.

Comment donc rompre la routine habituelle installée dans nos écoles? Comment provoquer une modification de la perception et de l'opinion à l'égard des élèves, du personnel enseignant et des parents? Comment chasser le fantôme de l'apprentissage qui semble hanter les corridors, les salles de classe et les salons du personnel enseignant?

Nous croyons que tout cela commence et se termine par la pratique de bonnes relations interpersonnelles. Il faut d'abord que les enseignantes et enseignants perçoivent les élèves comme des clients, cherchant à les guider plutôt qu'à les commander, à les orienter plutôt qu'à les contrôler, à écouter plus attentivement ce qu'ils ont à dire et à deviner ce qu'ils n'osent pas dire, en les traitant avec respect. Cette même approche se poursuit avec le personnel administratif et les conseils scolaires à l'égard du personnel enseignant, respectant leur compétence et leur jugement professionnel, manifestant un intérêt à l'égard de leur bien-être, leur offrant un encouragement, un soutien, et en corrigeant une lacune fréquente, soit l'absence d'une reconnaissance formelle et informelle du travail bien fait. Cette démarche fait également appel au soutien mutuel du personnel enseignant et des parents, ces derniers étant des partenaires favorablement accueillis dans l'éducation de leurs enfants. La démarche mène à un accroissement des échanges entre les écoles et la communauté, permettant aux enseignantes et enseignants aussi bien qu'aux élèves de mieux se familiariser avec le monde des affaires, de l'industrie et des services communautaires. Le point culminant est enfin atteint avec une redéfinition des trois R de l'organisation sociale, soit les règlements, les rôles et les responsabilités.

Voilà ce que signifie véritablement la restructuration scolaire. Il se peut que l'on soit amené à apporter des changements à la programmation, que l'on doive adapter les horaires, les conseils scolaires peuvent faire l'objet d'une réorganisation, de nouvelles technologies éducatives peuvent se révéler nécessaires, mais tous ces éléments ne sont que des outils de la réforme de l'éducation et non l'essence. L'essence de cette réforme réside dans la culture du milieu scolaire, et l'essence de la culture réside dans les relations interpersonnelles, les valeurs et les croyances. C'est la raison pour laquelle une véritable réforme requiert du temps et un engagement à long terme.

Le renouveau de nos écoles fait appel à plusieurs éléments et nous en avons abordé un certain nombre, en formulant dans le présent rapport certaines recommandations, mais rien n'est plus important que le leadership: le leadership administratif, le leadership pédagogique, le leadership communautaire et le leadership politique. Le leadership tire sa légitimité d'un pouvoir conféré par élection ou par nomination, mais au sein d'une société démocratique, son efficacité lui vient de l'intégrité, de la sensibilité, du courage, de l'esprit d'entreprise et des compétences de la personne en poste. Ce type de leadership est toujours en pénurie partout.

Mais le leadership n'est pas l'apanage exclusif de celles et ceux qui détiennent des postes auxquels est rattaché un pouvoir. La plupart d'entre nous, à une époque ou l'autre de notre vie, avons été en situation d'exercer un certain leadership à un titre quelconque. Cela est vrai autant pour les élèves que pour les enseignantes et enseignants, les directions d'école et les directions générales. L'enseignante ou l'enseignant qui dirige avec succès un projet pilote comportant une nouvelle stratégie d'enseignement exerce un leadership pédagogique important. L'élève qui explique à ses camarades de classe comment elle a résolu un problème de mathématiques complexe exerce un leadership intellectuel. La direction d'école qui cherche à

bâtir une culture de collaboration et de collégialité au sein de laquelle l'innovation est favorisée et récompensée fait preuve d'un leadership administratif.

Il existe plusieurs types et styles de leadership, mais il n'existe pas de recette miracle. Néanmoins, certains principes y sont inhérents:

1) Les personnes choisies comme chefs de file doivent faire preuve d'intégrité morale, de capacité intellectuelle, de sensibilité et d'un sens du risque si elles aspirent à être efficaces.

2) Au cours des années 1990, les personnes qui suivent un chef de file et qui sont appelées à mettre en oeuvre des idées et programmes générateurs de changements s'attendent à participer au processus de la prise de décision.

Les dirigeantes et dirigeants dont nous avons besoin dans nos écoles et nos salles de classe sont des personnes capables de penser par elles-mêmes, mais qui agissent rarement seules. Ce sont des personnes qui éliminent délibérément la distinction entre les chefs de file et celles qui les suivent en faisant l'un et l'autre, selon les circonstances. Ce sont des personnes qui créent continuellement des occasions propices au développement et à l'exercice du leadership chez les autres. Ce sont des personnes qui ne dépendent pas de systèmes d'autorité ou de symboles de pouvoir. Elles exercent un leadership participatif.

Dans ce contexte, la direction d'école et la direction générale jouent des rôles-clé. La première met l'accent sur l'action à l'intérieur de l'école tandis que la seconde exerce son action surtout à l'extérieur et à l'échelle du conseil scolaire. La direction d'école doit faire preuve d'un leadership administratif et institutionnel et elle doit se percevoir elle-même et être perçue comme le leader pédagogique à l'école. La directrice ou le directeur général, qui est effectivement chargé de l'administration du scolaire scolaire, assure également une présence au sein de la communauté, étant donné qu'une grande partie de ses efforts doivent assurer un leadership éducatif au sein de la communauté en lui faisant connaître les écoles, leurs besoins, leurs défis et leur nature changeante.

Dans l'ensemble de cette démarche, le rôle de leadership du conseil scolaire est vital. Avant tout, le conseil doit s'assurer que seuls les meilleurs sujets soient nommés à des postes de leadership. Cela peut signifier que le conseil doit décider de rechercher à l'extérieur les bonnes et bons candidats. Cela signifie également que les décisions prises devront être éclairées et objectives. Après avoir nommé une directrice ou un directeur général ou une directrice ou un directeur d'école, le conseil devra également faire l'impossible pour créer les conditions susceptibles de permettre à cette personne de réussir. Rien ne saurait être plus important pour les conseils scolaires, que la sélection, le soutien et la juste évaluation des chefs de file de l'éducation qu'ils nomment à des postes de responsabilité.

La Commission est d'avis que, indépendamment du sort réservé aux recommandations contenues dans le présent rapport, la décennie qui vient sera témoin de changements très importants au sein de notre système scolaire, tout comme dans nos autres institutions sociales. Le test le plus crucial aura certes lieu dans le domaine du leadership: serons-nous en mesure de produire suffisamment de chefs de file dotés des qualités et du style de leadership requis pour nous orienter au sein d'un système scolaire capable de faire face à un nouveau siècle et de relever ces défis avec confiance? En vertu des ententes actuelles sur la retraite, un nombre impressionnant, soit 60 pour cent, d'administratrices et d'administrateurs scolaires actuellement en fonction prendront leur retraite avant l'an 2000. Ce phénomène constitue un défi exceptionnel et une occasion stimulante. Nous sommes heureux de signaler, que le Nouveau-Brunswick les a déjà identifiés et est prêt à les affronter.

Le meilleur centre d'évaluation et de développement du leadership pour la région de l'Atlantique, se trouve à l'University of New Brunswick; il s'agit du «New Brunswick Center for Educational Administration». C'est un bel exemple de leadership par le partenariat, les partenaires étant le ministère de l'Éducation sous l'égide duquel l'ancien sous-ministre Harvey Malmberg lançait le projet en 1984, la NBTA, la NBSTA, et l'Université. À l'origine, on y effectuait de la recherche et on organisait une conférence annuelle sur le leadership. Plus récemment, toutefois, son mandat a été élargi pour s'étendre à la publication d'une revue trimestrielle, **The Ed Administrator**, un programme de conférences enrichies, des colloques sur le développement du leadership, une académie annuelle du leadership en matière d'éducation. Ce centre est également devenu l'un des deux seuls centres accrédités au Canada pour l'évaluation des leaders scolaires par le truchement d'un processus mis au point par l'Association nationale des directions d'écoles secondaires. À ce jour, quatre-vingts administratrices et administrateurs ont obtenu un certificat leur permettant d'effectuer des évaluations et près de 90 enseignantes et enseignants, directrices et directeurs adjoints ont fait évaluer leurs aptitudes. Ce centre, de concert avec le «Centre de recherche en éducation» de l'Université

de Moncton qui effectue de la recherche sur le leadership en éducation pour les conseils scolaires francophones et pour le compte également de l'AEFNB, a permis de placer le Nouveau-Brunswick en tête du développement en matière de leadership. Ces centres auront besoin de l'appui de toutes les parties qui ont joué un rôle dans leur création, et particulièrement de la part des conseils scolaires qui détiennent peut-être la plus importante responsabilité dans ce domaine.

A la lumière de ce qu'elle a entendu de plusieurs sources, la Commission estime que, particulièrement chez les récents diplômés universitaires, il existe une richesse de leadership potentiel au sein de la profession enseignante. Celles et ceux qui aspirent à des postes de leadership, ont d'abord besoin d'encouragement et de programmes de formation continue pour évaluer les aptitudes et développer les habiletés et, en second lieu, des occasions d'éprouver leur sens du leadership là où c'est le plus important - dans les écoles.

41. Pour cette raison, nous faisons nôtre la recommandation qui nous a été faite à plusieurs reprises : que tous les postes de personnel cadre deviennent des postes à terme, soit la direction des départements, les directions adjointes, les directions d'écoles et les directions générales. Les personnes qui sont nommées occuperaient ces postes pour une période déterminée (nous suggérons, par exemple, trois ans pour un chef de département et cinq ans pour une directrice ou un directeur d'école), après quoi on procéderait à une évaluation de leur rendement. Le mandat pourrait être reconduit lorsqu'il y a satisfaction mutuelle. Autrement, la ou le titulaire aurait le droit de reprendre l'enseignement à temps plein.

Cette pratique existe déjà dans les universités canadiennes depuis les années 1960, dans le cas de postes comparables. Tout en permettant à un plus grand nombre de personnes d'explorer leur potentiel de leadership, et de créer une plus grande mobilité verticale et horizontale au sein de l'appareil administratif de la profession, les nominations à terme peuvent également favoriser la collégialité, si, comme nous estimons que ce devrait être le cas, les enseignantes et enseignants participent au processus de sélection et d'évaluation des administratrices et administrateurs. Bien que la responsabilité d'assurer l'efficacité et l'intégrité de ce processus repose entièrement entre les mains du conseil scolaire, la représentation du personnel enseignant dans les comités de sélection et d'évaluation pour les principaux chefs de file constitue un facteur important pour assurer la qualité des décisions et appuyer les gens qui sont choisis.

(II) Le leadership des conseils scolaires

Depuis la publication du Document de réflexion I, le gouvernement provincial a entrepris une réorganisation majeure des conseils scolaires en réduisant leur nombre de 42 à 18. Bien que la principale raison avancée soit la réducation des frais d'exploitation, l'occasion exceptionnelle qui est ainsi fournie de renforcer le rôle des conseils scolaires en matière de prise de décision et d'exercer un leadership en vue d'améliorer la situation des écoles de la province constitue un objectif tout aussi important et urgent.

Au cours des dernières années, les conseils scolaires n'ont pas eu d'autorité réelle sur les finances, la dotation en personnel et la programmation scolaire. Ils sont devenus des organismes dont la principale tâche consiste à administrer des décisions prises ailleurs. L'avenir de l'éducation au Nouveau-Brunswick serait bien meilleur si les conseils scolaires pouvaient obtenir une autorité réelle en ce qui a trait à la gestion de l'éducation au sein de leur conseil scolaire. À cette fin, ils devraient jouir d'une plus grande liberté pour fixer des objectifs à l'intention des écoles de leur conseil et pour évaluer les rendements, en les comparant à ceux qui sont obtenus ailleurs. Pour s'acquitter convenablement de cette fonction, ils doivent eux-mêmes être prêts à déléguer une plus grande responsabilité d'exploitation aux directions d'écoles et à leur personnel. Dans le cadre de leur nouveau rôle, les conseillères et conseillers scolaires auront également besoin de données plus exactes, et d'une formation plus poussée afin de mesurer leur propre efficacité et l'efficacité de leurs écoles de même que celle de leur personnel administratif.

Les conseils scolaires fonctionnent dans les limites des pouvoirs qui leurs sont délégués par le gouvernement provincial. Si les conseils scolaires doivent être efficaces et jouer un rôle qui attirera la participation de conseillères et conseillers compétents et intéressés, le gouvernement provincial doit s'engager à les consulter et à travailler en collaboration avec eux. Cela suppose un travail de concertation afin de définir la mission des écoles locales, de fixer des objectifs éducatifs et sociaux réalistes et mesurables et à déterminer des indicateurs de rendement scolaire destinés aux écoles et aux élèves. En outre, le gouvernement provincial doit accorder aux conseils scolaires les pouvoirs de gestion requis à l'amélioration de l'enseignement

public. De cette façon, les électrices et électeurs seront en mesure de tenir responsables les membres du conseil pour le rendement des écoles du conseil scolaire. Si le gouvernement provincial n'est pas prêt à accorder de tels pouvoirs, le seul choix réaliste qui reste serait d'abolir les conseils scolaires et de rendre le ministère de l'Éducation directement responsable du fonctionnement des écoles.

Il y a lieu de s'inquiéter du fait que lors de la prochaine élection scolaire en mai 1992, un peu moins de la moitié des postes (46 %) ont été comblés par acclamation. De plus, il n'y a pas de candidates ou candidats du tout dans le cas de 8% des postes à combler. Et cela se produit au moment où la nouvelle carte scolaire est connue et que l'ensemble du système éducatif fait l'objet d'une réévaluation fondamentale.

Il s'agit là d'un message clair. Il y a encore beaucoup à faire pour établir un rôle crédible à l'égard des conseils scolaires de la province. Si les parents et les chefs de file de la communauté désirent voir leurs écoles atteindre des normes plus élevées et préparer les jeunes plus adéquatement au monde dans lequel ils devront travailler et vivre, il faut établir des liens plus solides et des relations de travail plus productives entre la communauté et ses écoles. Nos enfants ne démontreront aucun respect pour l'excellence et ne s'efforceront pas de donner un rendement maximal, si la communauté adulte ne fait pas preuve d'un engagement à long terme à l'égard de l'amélioration de la qualité de l'éducation et des écoles.

42. En conséquence, la Commission recommande que des mesures efficaces soient prises pour renforcer le rôle et la responsabilité des conseils scolaires en matière de fixation des objectifs, de gestion des ressources et d'évaluation du rendement des écoles, et pour créer un partenariat plus étroit entre les écoles et les communautés qu'elles desservent.

Chapter VII

Conclusion

En cette année où nous célébrons le demi-millénaire du célèbre voyage de Christophe Colomb, il est à craindre que nous soyons tenus de conclure, que s'il existe un Grand Passage du Nord-Ouest vers l'excellence en éducation, nous ne l'avons pas encore découvert.

Les personnes qui avaient espéré que nous condamnions le système actuel pour recommander une réforme intégrale seront peut-être déçues de notre rapport. D'autre part, celles qui avaient espéré que nous arrivions à la conclusion que le seul problème était une insuffisance des ressources consacrées à l'éducation, seront peut-être également déçues. Nous croyons avoir formulé des recommandations pour des changements d'importance considérable, mais il s'agit de changements conçus pour renforcer le système et non le remplacer.

En formulant nos recommandations, nous avons été inspirés par deux principes qui sont à la fois anciens et modernes. Le premier, c'est que les gens travaillent mieux, plus fort et de façon plus motivée lorsqu'ils sont conscients des objectifs de leurs efforts, lorsqu'ils sont consultés sur les orientations à prendre et lorsqu'ils disposent d'une mesure exacte de contrôle sur les circonstances entourant leur travail. Dans l'esprit de notre époque, cette démarche se traduit, à notre avis, par (a) l'adoption d'un processus démocratique afin de formuler le mandat et les objectifs du système, comme nous le proposons au chapitre II et (b) la délégation de l'autorité depuis le centre vers la périphérie, soit depuis le ministère de l'Éducation vers les conseils scolaires; des conseils scolaires aux écoles; des écoles au personnel enseignant; et du personnel enseignant aux élèves.

Évidemment, le centre doit assumer ses responsabilités. Il ne nous viendrait pas à l'esprit de proposer que le ministère de l'Éducation abandonne la responsabilité qui lui revient et dont il s'acquitte efficacement et correctement, pas plus que nous ne songerions à suggérer que les enseignantes et enseignants s'en remettent aux élèves pour le fonctionnement de la classe. Toutefois, l'autorité légale et politique du ministère est telle qu'il y a peu de risques que cela se produise. Le risque est bien plus grand pour les conseils scolaires de continuer à se voir démunis de pouvoirs et à devoir fonctionner sans un rôle défini. En l'absence d'une autorité et d'un rôle clairement définis, ils continueront à faire des choses qu'il vaudrait mieux laisser sous la responsabilité des directions générales et des directions d'école, l'administration continuera de faire cavalier seul plutôt que d'agir en collégialité avec le personnel enseignant qui lui, pour sa part, continuera à décider pour les élèves qui, eux aussi, devraient avoir la possibilité de participer aux décisions. Nous avons accordé beaucoup d'importance aux pratiques d'enseignement, d'apprentissage et de gestion basée sur la collaboration et le partenariat, parce que nous croyons que cette démarche s'inscrit parfaitement dans l'esprit de notre époque et dans celui des intervenantes et intervenants du monde de l'éducation.

L'adhésion du ministère à ce principe est fondamentale à sa mise en oeuvre. Le système scolaire du Nouveau-Brunswick est fortement centralisé. Le ministère de l'Éducation semble détenir plus de pouvoir et exerce plus d'influence que tout autre ministère de l'Éducation au Canada. Il s'est acquitté de sa tâche de façon si consciencieuse que l'on entend peu de critiques et peu de personnes réclament le partage de ce contrôle. Toutefois, le système qu'il administre a besoin d'un nouveau style de leadership aussi bien que de gestion, un leadership du type que nous décrivons au chapitre VI. À notre avis, le ministère donnerait l'exemple d'un leadership exceptionnel s'il passait rapidement à l'action vers la définition d'un rôle significatif pour les conseils scolaires, un rôle qui leur conférerait de meilleures possibilités d'exercer eux-mêmes un leadership.

Le second principe qui nous a guidés, c'est que toutes les institutions publiques devraient rendre compte aux gens qui les soutiennent financièrement, et elles devraient être en mesure de démontrer clairement qu'elles atteignent leurs objectifs avec efficacité et efficience. Le mouvement actuel de la réforme de l'éducation s'accompagne, dans la plupart des milieux, d'une demande d'établir des mesures plus rigoureuses destinées à rendre compte de son rendement. Dans certains cas, on préconise même d'établir une relation entre les allocations budgétaires et les résultats obtenus. L'insistance des formulateurs de politiques à l'égard d'une augmentation de l'obligation de rendre compte s'explique souvent par la perception selon laquelle les écoles ne s'acquittent pas de leur mission, résistent aux changements, ou pire encore, sont incapables de changement, et doivent par conséquent être forcées de s'acquitter de la responsabilité sociale qui leur a été confiée.

Au Canada, bien que les demandes de rendre compte en matière d'éducation ne se soient pas aussi pressantes que dans certains autres pays, il n'en demeure pas moins

qu'elles ont été persistantes et qu'elles gagnent en vigueur. Dans une description de sa vision de l'éducation pour les années 1990 et dans le plan d'action qui l'accompagne, l'Alberta a accordé une importance primordiale aux résultats mesurables et à la nécessité d'informer les Albertains des normes d'éducation et du rendement des élèves en regard de ces normes. Le gouvernement de la Colombie-Britannique, en réponse à sa propre Commission royale sur l'éducation, a également fait ressortir le besoin d'appliquer plus rigoureusement l'obligation de rendre compte. Ce que disait George Radwanski en 1987 dans le rapport intitulé **Ontario Study of the Relevance of Education and the Issue of Dropouts** est devenu une norme en matière de politique sur l'éducation :

> *Il ne saurait y avoir de recherche efficace de l'excellence en matière d'éducation sans une véritable obligation de rendre compte des résultats, et il ne saurait y avoir d'obligation de rendre compte sans normes mesurables du rendement.*

Comme le signale notre rapport en maints endroits et de plusieurs façons, nous ne croyons pas que le système scolaire du Nouveau-Brunswick soit en défaut ou qu'il ignore les besoins de changement. Nous estimons toutefois qu'il n'atteint pas ses objectifs dans le cas de certains élèves qui fréquentent l'école. Plusieurs ont fait l'observation que le rendement du système est inférieur à ce qu'il pourrait être. Comme nous l'avons signalé, les causes de cet état de chose sont nombreuses et complexes, et pour la plupart, ces problèmes ne sauraient être réglés uniquement par les écoles. Néanmoins, outre le fait que le gouvernement et la population qu'il représente ont le droit de demander des preuves d'effort et de progrès de la part des institutions qu'ils subventionnent, il pourrait être également bénéfique pour les organismes eux-mêmes de rendre compte régulièrement et systématiquement de leur rendement. Le processus de formulation de nouveaux objectifs et des moyens de les atteindre, ainsi que la mesure des progrès en cours de route, peuvent aider à bâtir un esprit de corps au sein de l'organisme.

Dans le présent rapport, nous n'avons pas beaucoup insisté sur l'obligation de rendre compte, mais nous avons tenté de diverses façons de renforcer les moyens à mettre en oeuvre pour permettre au système d'enseignement public de rendre compte aux divers paliers d'autorité : mise en place d'objectifs collectifs, recours accru aux examens externes, évaluation plus consciencieuse et systématique du personnel enseignant et administratif, politique plus rigoureuse sur l'année scolaire. Convaincus que nous étions de son importance, nous avons cherché à renforcer le devoir de la société de rendre compte de son engagement envers l'école; engagement qui se traduira par exemple par une augmentation des ressources et un soutien accru, des partenariats efficaces, et des ententes interministérielles visant à assister les écoles dans les problèmes qu'elles ne peuvent résoudre seules. Nous avons visé à établir un meilleur équilibre entre les obligations du système scolaire envers la société et de la société à l'égard du système scolaire.

Dans le Document de réflexion I, nous écrivions ce qui suit :

> *La question fondamentale est... de savoir si les Néo-Brunswickois sont suffisamment prêts à rechercher l'excellence et à accepter les ajustements nécessaires. Sommes-nous convaincus, ou prêts à l'être, qu'une telle entreprise s'impose si nous voulons nous préparer pour être concurrentiels et pour passer d'une économie axée sur les ressources à une économie axée sur les connaissances? Avons-nous des leaders éducationnels, sociaux et politiques capables de nous motiver et de nous guider? Sommes-nous prêts à travailler plus fort et à collaborer davantage pour atteindre nos buts? Si la réponse est non, le travail de la Commission se perdra comme un écho dans la montagne. Par contre, si la réponse est oui, la Commission pourra alors servir de catalyseur pour opérer, dans la société néo-brunswickoise, des changements durables qui nous seront profitables, à nous et à nos enfants.*

La Commission estime que ce qu'elle a recommandé dans le présent rapport va bien au-delà de redressements marginaux. Nous sommes convaincus que, prises globalement et mises en oeuvre efficacement, nos recommandations constituent une réforme importante du système scolaire. Si nous avons eu l'audace d'aller aussi loin, c'est que nous avons été persuadés par les présentations verbales et écrites de nos concitoyennes et concitoyens de l'existence d'un vif désir d'améliorer nos écoles. À savoir si la Commission a été suffisamment sage dans ses choix de changements, seul l'avenir le dira. Encore faudra-t-il que nos recommandations soient mises en oeuvre de la manière et selon l'esprit préconisés. Nous croyons cependant pouvoir affirmer ce qui suit : si la clairvoyance, l'énergie et l'engagement dont nous avons été témoins au cours de ces derniers mois peuvent être harmonisés et regroupés dans l'intérêt de nos écoles, nous avons toutes les raisons de croire que notre province disposera d'un système d'éducation vraiment excellent à l'aube du 21e siècle.

Annexe A

Recommandations

Chapitre II - Apprentissage

Objectifs

1. Qu'après consultation auprès des élèves, des enseignantes et des enseignants, des conseillères et des conseillers, des parents et autres parties intéressées, le ministère de l'Éducation élabore un ensemble d'objectifs pour les écoles du Nouveau-Brunswick, et que tout en respectant le contexte et l'esprit de ces objectifs, chaque école établisse son propre ensemble d'objectifs et définisse sa mission propre.

Mesure et évaluation

2. Que le Nouveau-Brunswick entreprenne, d'une façon sérieuse, d'établir des normes de rendement scolaire et d'évaluer les apprentissages dans son système scolaire. Cela signifie qu'il lui faudra préciser clairement les attentes en rapport des connaissances et des habiletés des élèves à diverses étapes de leur scolarisation, tout au moins en ce qui a trait au programme de base. Cela suppose l'administration d'examens visant à mesurer le rendement, à des étapes marquantes du processus d'apprentissage. Cela signifie également qu'il faut aider les enseignantes et les enseignants à améliorer leur propre évaluation des élèves et à avoir recours à la fois aux résultats obtenus à l'école et à l'extérieur, pour combler les besoins particuliers dans leurs apprentissages des élèves.

3. Que les examens provinciaux deviennent obligatoires au moins pour les mathématiques, les sciences, la langue maternelle, et la langue seconde, et qu'ils comptent pour un minimum de 30 pour cent de la note finale de l'élève.

L'environnement social

4. Que le ministère de la Santé et des Services communautaires et le ministère de l'Éducation réaffirment leur engagement à long terme à l'égard de la mise en oeuvre de l'intégration en s'assurant que des services à l'intention des élèves à besoins spéciaux soient offerts de façon raisonnable et équitable dans l'ensemble de la province.

5. Que des ressources additionnelles soient affectées à des domaines comme l'orientation et le counselling, les stratégies pédagogiques, la psychologie de l'enfance, et l'orthophonie dès l'école élémentaire.

6. a) Que des modalités devraient être mises en oeuvre à l'intention des conseils scolaires dans le but d'offrir des activités enrichies aux élèves doués et talentueux; en outre, il faudrait envisager des moyens plus formels de reconnaître des réalisations et des talents particuliers.

b) Que le ministère devrait continuer à initier des projets et à appuyer la création de cours de formation pour de personnel enseignant dispensés par les universités du Nouveau-Brunswick, dans le but de le sensibiliser davantage et de mettre au point des stratégies d'apprentissage visant à combler efficacement les besoins des élèves doués et talentueux.

7.a) Que l'on s'assure que les plus vulnérables parmi les femmes enceintes, soit celles qui sont jeunes, démunies et célibataires, aient accès à des soins prénataux et à une nutrition saine;

b) Que des programmes de nutrition soient mis à la disposition des enfants dans le besoin dans le cadre des programmes préscolaires et scolaires;

c) Que l'on songe à mettre au point et à intensifier, le cas échéant, des méthodes de dépistage pour identifier et référer les enfants à risque de la naissance jusqu'à l'entrée à la maternelle, soit les enfants dont le développement est retardé en raison d'incapacités physiques ou intellectuelles ou en raison d'une carence socio-économique;

d) Que l'on renforce les méthodes d'intervention précoce actuelles, et que l'on envisage d'intégrer des programmes d'intervention précoce dans les garderies afin de s'assurer que tous les enfants arrivent à la maternelle «prêts à apprendre».

8. Qu'un comité interministériel soit mis sur place, composé de représentantes et représentants du ministère de l'Éducation, du ministère de la Santé et des Services communautaires et du Solliciteur général, dont le mandat

serait d'élaborer un protocole devant être entériné par les ministres respectifs, précisant les responsabilités à assumer et les ressources à fournir par chacun dans le traitement des élèves ayant des comportements particulièrement perturbants.

L'environnement physique

9.a) Qu'au chapitre de son budget d'immobilisations, le gouvernement mette la priorité sur l'entretien et l'amélioration des écoles existantes plutôt que sur de nouvelles constructions;

b) Qu'avec la diminution constante des inscriptions, le ministère de l'Éducation élimine les classes mobiles, dont plusieurs ne constituent pas un environnement convenable pour l'enseignement et l'apprentissage;

c) Que les programmes de formation des maîtres, tant au cours de la formation initiale que de la formation continue comprennent des modules incitant les enseignantes et les enseignants à avoir recours aux ressources disponibles pour améliorer les qualités esthétiques de leur classe et les espaces communs tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des installations scolaires.

Chapitre III - L'enseignement, le personnel enseignant et la formation

Formation des maîtres

10. Que toutes les futures enseignantes et tous les futurs enseignants obtiennent un diplôme universitaire de premier cycle (normalement en arts ou en sciences) soit avant, soit en même temps que le baccalauréat en éducation.

11. Que les facultés d'éducation, des arts et des sciences de l'ensemble des universités du Nouveau-Brunswick mettent au point des modalités permettant de garantir une coordination efficace des programmes de formation des maîtres, et qu'elles décident ensemble du modèle optimal de configuration et du contenu des cours académiques pour ces programmes.

12. Compte tenu de l'appui presqu'unanime du personnel enseignant pour un stage prolongé en salle de classe, nous recommandons que ce stage continue à faire partie intégrante de la formation initiale. Nous recommandons également que les universités, les deux associations d'enseignantes et d'enseignants, et le ministère de l'Éducation intensifient leur collaboration pour choisir, encourager, soutenir et reconnaître les enseignantes et enseignants efficaces et consciencieux, capables de supervision pédagogique.

Une année d'initiation

13. Qu'au cours de la première année, on confie à l'enseignante et à l'enseignant une charge d'enseignement allégée qui s'étendrait aux fonctions parascolaires, aux travaux en comités et aux fonctions de surveillance, qu'on lui assigne une ou un enseignant comme mentor, lequel sera choisi en raison de l'excellence de son enseignement et de sa capacité de travailler en équipe et d'aider ses collègues, et qu'on lui accorde tout autre soutien nécessaire pour lui permettre de démarrer avec succès dans l'enseignement.

Certification

14. a) Que les certificats d'enseignement, pour le niveau secondaire, précisent les matières dans lesquelles les titulaires ont acquis des compétences d'enseignement.

b) Que les universités (facultés des arts, des sciences et d'éducation) réévaluent les exigences académiques de la formation des maîtres à la lumière des besoins actuels des écoles et s'assurent que toutes les candidates et tous les candidats en formation bénéficient d'une bonne formation générale et d'une excellente formation dans les disciplines de concentration.

Évaluation et reconnaissance

15. Que chaque conseil scolaire, en consultation avec le ministère de l'éducation et les associations d'enseignantes et d'enseignants, examine ses modalités et pratiques d'évaluation du personnel enseignant et administratif et s'assure qu'elles sont efficaces et permettent l'atteinte de l'objectif visé, soit d'en arriver à une juste évaluation du rendement et d'offrir à leurs employés une information qui pourrait être utile à leur perfectionnement pédagogique.

16. Que le ministère de l'Éducation, les associations d'enseignantes et d'enseignants ainsi que les conseils scolaires forment un comité conjoint chargé de mettre en place un programme visant à reconnaître et à recompenser l'excellence dans l'enseignement.

Formation continue

17. Que le ministère et les conseils scolaires envisagent, outre les ententes actuelles sur les congés d'études, la possibilité d'accorder aux enseignantes et enseignants des congés de moins longue durée, des congés qui pourraient s'étendre sur une période d'une semaine à plusieurs mois. La sélection pourrait être faite par un groupe de professionnels provenant du personnel enseignant et administratif. Les candidates et les candidats pourraient être choisis à partir de propositions écrites sur des projets reliés à une priorité d'une école, d'un conseil scolaire ou provinciale et comportant des avantages directs pour les élèves. Il faudrait que les avantages professionnels du congé soient partagés avec les collègues par le biais, entre autres, de conférences, d'ateliers, de contacts personnels ou de publications.

18. Que dans le cadre de la planification des sessions de formation continue et de perfectionnement pédagogique, le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires mettent l'accent sur les stratégies d'enseignement, tant sur le plan théorique que sur le plan pratique.

Facultés d'éducation

19. Que les facultés d'éducation du Nouveau-Brunswick effectuent régulièrement des enquêtes systématiques auprès de leurs diplômé-e-s (disons, 5 ans et 10 ans après l'obtention du diplôme) et parallèlement, auprès des administratrices et administrateurs dont ces derniers relèvent (directions d'école, directions adjointes ou directions générales) afin de savoir quels aspects de leur formation les enseignantes et enseignants ont trouvé les plus utiles ou les moins utiles, et de solliciter des avis sur la façon dont les programmes de formation pédagogique pourraient être améliorés.

20. Que les facultés d'éducation aient recours aux services d'enseignantes et d'enseignants exceptionnels pour dispenser des cours universitaires à temps partiel ou par détachement, et qu'elles envisagent d'intensifier cette pratique.

21. Que le gouvernement du Canada crée un fonds pour l'amélioration de l'éducation conformément aux recommandations du Rapport Smith.

Négociations collectives

22. Que le gouvernement provincial et le syndicat des enseignantes et enseignants mettent au point des moyens, y compris un processus approprié de sélection finale des offres, afin de réduire l'intensité du stress et éviter les perturbations générées par les modèles actuels de négociation collective.

Chapitre IV - Programmation scolaire

Restructuration des cycles d'enseignement

23. Que l'on entreprenne de repenser l'orientation générale et l'organisation des cycles scolaires actuels. La restructuration envisagée ferait en sorte que la première année du secondaire serait la neuvième année. Selon les indices démographiques et jusqu'à ce qu'un mode de fonctionnement soit démontré nettement avantageux par rapport à un autre, le ministère de l'Éducation devrait adopter un cycle comprenant les classes de la maternelle jusqu'à la huitième année, ou encore celles de la maternelle à la cinquième année suivies d'un cycle intermédiaire de la sixième à la huitième année.

Une programmation scolaire de base

24. a) Que la programmation scolaire traduise l'engagement envers le développement global de l'enfant. En plus des études en langues, en sciences humaines, en mathématiques et en sciences, les élèves devraient avoir la possibilité d'acquérir des compétences dans les beaux-arts et la formation pratique. La programmation scolaire recommandée comprend un tronc commun de matières réparties dans quatre champs d'études, soit:

1. les sciences humaines et les langues (langue maternelle et langue seconde);

2. les mathématiques et les sciences;

3. les beaux-arts (musique, arts visuels);

4. la formation pratique (éducation physique, technologie, éducation coopérative).

b) Nous recommandons la mise en place, pendant les neuf premières années (maternelle à la huitième année), d'une programmation scolaire commune, en vertu de laquelle seraient offertes les matières dans chacun des quatre champs d'études susmentionnés. La programmation scolaire au secondaire (neuvième à la douzième année) devrait quant à elle comprendre un tronc commun de matières assez large et être assorti d'un nombre restreint de cours facultatifs en rapport avec le choix de carrière et les intérêts de l'élève.

Niveau élémentaire

25. Nous ne sommes pas disposés à recommander que le Nouveau-Brunswick établisse dès maintenant l'enseignement élémentaire décloisonné ou sans grade. Nous estimons cependant que cette nouvelle approche éducative mérite qu'on s'y arrête sérieusement et recommanderions par conséquent que le ministère de l'Éducation poursuive l'évaluation du bien-fondé d'une telle formule.

Années intermédiaires

26. Conformément au besoin de tenir compte des difficultés particulières que pose la période de l'adolescence, la Commission recommande les mesures suivantes.

1. que les écoles adoptent un modèle d'enseignement interdisciplinaire;

2. que les enseignantes et enseignants se voient confier au moins deux matières dans une même classe;

3. que les écoles fassent l'essai de classes multiprogrammes, intégrant des élèves de niveaux scolaires différents (septième et huitième années, par exemple);

4. que l'on attribue à chaque élève une ou un mentor adulte, choisi(e) parmi le personnel de l'école.

Niveau secondaire

27. Que les modifications suivantes soient apportées à la programmation scolaire du niveau secondaire :

1. compte tenu de l'ajout de la neuvième année au niveau secondaire, que le nombre de cours obligatoires donnant droit au diplôme passe à 23, dont 4 cours de mathématiques et 3 cours en sciences.

2. que les cours facultatifs offerts soient moins nombreux mais comprennent toutefois ceux visant à assurer une meilleure transition vers le marché du travail, comme l'éducation coopérative et l'apprentissage en milieu de travail.

3. que le Ministère réévalue la pratique de l'orientation des élèves vers des cours de niveaux différents; ceci dans le but d'assurer à tous les élèves diplômés du secondaire, un tronc commun de connaissances et de compétences qui leur servira dans la poursuite de leurs études et de leur cheminement professionnel.

Programmes d'études alternatifs

28. Bien que la Commission soit en faveur d'une programmation scolaire commune s'étendant de la maternelle à la huitième année, et un programme de base pour le niveau secondaire, elle recommande néanmoins que le Ministère et les conseils scolaires se penchent sur la pertinence d'intensifier la mise en oeuvre de programmes d'études alternatifs pouvant être offerts à notre clientèle scolaire fort variée.

Équité

Droits de la persomne

29. 1. Que le ministère de l'Éducation

a) veille à épurer le matériel pédagogique et didactique utilisé à l'école de tout préjugé racial et culturel et oeuvre à une meilleure compréhension et à un respect accru de la diversité raciale et culturelle;

b) maintienne son orientation en matière des droits de la personne;

2. que le ministère de l'Éducation, les associations d'enseignantes et d'enseignants et les facultés d'éducation prennent les mesures voulues pour garantir que le personnel enseignant soit effectivement capable de faire face aux problèmes reliés aux droits de la personne;

3. que l'on exerce un suivi du système d'éducation à tous les niveaux afin de s'assurer qu'il est exempt de pratiques discriminatoires aux chapitres du recrutement et de la promotion du personnel.

Femmes

30. Que des mesures pertinentes soient prises afin de d'assurer:

1. que les manuels scolaires et le matériel pédagogique en usage dans les écoles soient exempts de stéréotypes et présentent une image positive du rôle et de l'apport de la femme dans la société;

2. qu'un service d'orientation et de consultation convenable soit offert aux jeunes filles afin d'influer sur leur choix de cours et d'alimenter leur intérêt dans un large éventail de carrières, notamment dans les carrières en sciences appliquées;

3. que le ministère de l'Éducation et les associations d'enseignantes et d'enseignants se concertent afin de prendre des mesures pour préparer les enseignantes à combler des postes de gestion et d'administration.

Éducation des autochtones

31. La Commission reconnaît le besoin qu'ont les élèves autochtones de modèles de rôles. C'est pourquoi elle recommande qu'on accorde toute l'importance voulue à la formation et à l'emploi d'enseignantes et d'enseignants autochtones dans les écoles publiques provinciales. Il faudrait surtout recruter ces enseignantes et enseignants dans les écoles qui comptent un bon nombre d'élèves autochtones. Dans une perspective plus générale, la Commission recommande aussi que le Ministère veille à ce que le matériel pédagogique présente un portrait fidèle des autochtones dans le contexte historique et contemporain.

Questions particulières

Activités extra et parascolaires

32. Que le ministère de l'Éducation examine le financement relié aux activités extra et parascolaires, et qu'il envisage la possibilité de s'associer au secteur privé, aux fondations et à d'autres organismes pour promouvoir ces activités.

Durée de l'année scolaire

33. L'adoption de l'énoncé suivant est recommandée dans l'espoir qu'il soit mis en oeuvre :

1. L'année scolaire comprendra 200 jours, dont 190 jours d'enseignement au moins seront prévus annuellement par le conseil scolaire pour chaque école.

2. L'année scolaire au Nouveau-Brunswick débute au plus tôt à la troisième semaine d'août et se termine au plus tard le 30 juin. Chaque conseil scolaire aura à arrêter le calendrier pour les écoles dont il est responsable. Il faudrait s'efforcer toutefois de faire en sorte que le premier jour d'enseignement débute après la Fête du travail.

3. Les journées réservées à l'administration, au perfectionnement pédagogique, à la correction, aux rencontres parents-maîtres, ainsi que les jours de mauvais temps et les pauses entre les semestres ne seront pas considérés jours d'enseignement.

4. L'année scolaire sera établie de manière à minimiser les perturbations pendant l'année pour des motifs de perfectionnement pédagogique, de formation continue, d'élections municipales, scolaires ou provinciales, de réunions syndicales, etc.

5. Les responsables du Ministère et des conseils scolaires examineront le régime semestriel en vigueur dans la plupart des écoles secondaires 2e cycle et le calendrier scolaire de manière à faire coïncider la fin du premier semestre avec le congé des Fêtes.

Nombre d'élèves par classe

34. Dans une perspective plus large, la réduction du nombre d'élèves par classe est un objectif louable à long terme qui pourrait être retenu lorsque des ressources financières plus importantes seront disponibles. A court terme, il serait préférable de concentrer les efforts et d'affecter les fonds, si minimes soient-ils, aux premières années de l'élémentaire, là où la recherche et le bon jugement laissent présager un meilleur retour sur l'investissement.

Chapitre V - Partenariat

Élèves et partenaires

35. Que le ministère de l'Éducation apporte une aide aux conseils scolaires dans l'élaboration de politiques et de modalités en vue d'une participation significative des élèves au fonctionnement de leurs écoles.

Partenariats parents-communauté

36. Qu'après consultation auprès des conseils scolaires, de la New Brunswick Home and School Association et des Comités de parents du Nouveau-Brunswick, que soit légiférée l'obligation de mettre en place un comité consultatif pour chaque école, et que le ministère de l'Éducation, également en consultation, élabore des lignes directrices pour la participation des bénévoles dans les écoles.

Partenariat entreprises-milieu scolaire

37. Dans le but de favoriser une participation soutenue du secteur privé au système scolaire et d'assurer la qualité et la cohérence des programmes et des projets qui en résultent, que soit créé un collectif éducatif qui pourrait s'appeler EduCom N.-B.

Le partenariat des gouvernements et des agences gouvernementales

38. La Commission recommande que la province amorce des négociations avec le gouvernement fédéral pour obtenir un engagement à long terme en vue de renforcer et d'intensifier les projets de persévérance scolaire et d'offrir une technologie de pointe dans l'ensemble de notre système scolaire.

39. Que soient élaborés tout en tenant compte des projets déjà amorcés, des protocoles interministériels formels précisant clairement les rôles et les responsabilités de chaque organisme gouvernemental qui dispense des services aux élèves.

40. Que soient conclus des protocoles interministériels formels en vue d'offrir des services de soutien aux élèves et à leur famille, et pour régir l'utilisation communautaire des écoles à des fins éducatives, récréatives et culturelles.

Chapitre VI - Leadership

Leadership de l'école

41. Que tous les postes de personnel cadre deviennent des postes à terme, soit la direction des départements, les directions adjointes, les directions d'écoles et les directions générales. Les personnes qui sont nommées occuperaient ces postes pour une période déterminée (nous suggérons, par exemple, trois ans pour un chef de département et cinq ans pour une directrice ou un directeur d'école), après quoi on procéderait à une évaluation de leur rendement. Le mandat pourrait être reconduit lorsqu'il y a satisfaction mutuelle. Autrement, la ou le titulaire aurait le droit de reprendre l'enseignement à temps plein.

Leadership des conseils scolaires

42. Que des mesures efficaces soient prises pour renforcer le rôle et la responsabilité des conseils scolaires en matière de fixation des objectifs, de gestion des ressources et d'évaluation du rendement des écoles, et pour créer un partenariat plus étroit entre les écoles et les communautés qu'elles desservent.

Annexe B

Quelques principes directeurs

La Commission estime que la discussion sur la réforme en éducation doit commencer par la définition de principes et se terminer par l'établissement d'objectifs. Les dix principes qui suivent ne sont pas immuables comme les dix commandements; nous nous attendons à ce qu'ils soient reformulés, complétés et améliorés dans le cadre de la consultation.

1. Notre système d'éducation actuel a beaucoup accompli. Il ne servirait à rien d'entreprendre une réforme perçue comme une façon de dévaloriser les réalisations des personnes qui ont été ou qui sont responsables de ce système.

Le système d'éducation qui est en place au Nouveau-Brunswick depuis les vingt-cinq dernières années a été souple et innovateur. Le besoin d'effectuer une réévaluation et une réforme éventuelle de ce système ne découle pas des lacunes qu'il présente par rapport à d'autres systèmes. Il résulte plutôt des contraintes économiques, sociales et environnementales qui commandent une réforme éducationnelle dans d'autres sociétés progressives et qui nous obligent également à apporter de profonds changements dans les principales institutions de notre propre société.

2. L'éducation se continue pendant toute la vie et comprend tous les efforts d'apprentissage, tant institutionnels que non-institutionnels, pour améliorer sa compétence.

Pour cette raison, il faudra faciliter les échanges entre les composantes du système d'éducation et les étapes de la formation. Il faudra également mieux reconnaître les acquis pour tous les efforts de formation, y compris la formation en cours d'emploi et l'éducation des adultes.

3. La distinction qu'on fait habituellement entre l'éducation et la formation est erronée et néfaste. Il n'y a pas de véritable éducation sans formation, et il est de plus en plus juste de dire qu'il n'y a pas de formation efficace sans éducation.

Le refus de reconnaître et d'appliquer ce principe nuit à notre système d'éducation en créant des barrières artificielles qui entravent la mobilité, qui limitent les possibilités et empêchent toute souplesse. C'est le cas, par exemple, au niveau postsecondaire, où on a oublié le transfert entre les collèges communautaires et les universités, des unités portées au crédit des étudiants et omis d'élaborer des cours en commun. C'est également le cas des écoles secondaires, où il existe trop souvent une division, à la fois pédagogique et psychologique, entre les programmes de formation générales et les programmes techniques et de formation professionnelle.

4. Seules les mesures faisant partie intégrante d'une stratégie bien pensée pourront se révéler efficaces.

Lorsqu'elles sont fragmentaires, les initiatives de réforme ne donnent pas les résultats escomptés. Le système d'éducation s'apparente davantage à un organisme qu'à un mécanisme; il rejettera tout organe sain qui n'est pas parfaitement compatible et intégré.

5. Si nous voulons que notre réforme soit efficace, il faut que les mesures préconisées soient acceptées et appuyées par les responsables du système.

Par exemple, après dix années de réforme et de mesures législatives aux États-Unis, une récente étude de la Brookings Institution, intitulée «Politics, Markets, and America's Schools» (Chubb et Moe), montre que peu d'indices laissent supposer que la qualité de l'éducation aux États-Unis s'est améliorée. Même si de nombreuses raisons peuvent expliquer cet état de choses, le fait qu'on ne s'est pas assuré l'appui des principaux intervenants a sans aucun doute été déterminant.

6. Pour réussir, toute entreprise éducationnelle doit pouvoir compter d'abord et avant tout sur un personnel enseignant soigneusement recruté et bien formé, motivé, respecté, appuyé, rémunéré et dirigé.

Au cours des vingt-cinq dernières années, la situation du personnel enseignant a évolué considérablement, surtout en ce qui a trait au traitement, à la formation et au lieu de travail. Par contre, on pourrait soutenir qu'il a moins de latitude pour exercer son jugement professionel et que le moral des troupes est moins bon. Il serait, semble-t-il, essentiel de lui donner plus de pouvoir si l'on veut rendre cette profession plus satisfaisante et plus attrayante. Cependant, un pouvoir accru devrait impliquer une plus grande obligation de sa part quant aux résultats obtenus et aux méthodes pédagogiques employées.

7. Dans la société contemporaine, les écoles ont des rôles et des responsabilités multiples, mais il faut insister avant tout sur le développement des aptitudes à la communication, au calcul et à l'analyse dont dépendent la compétence intellectuelle et la capacité d'apprentissage continu dans tous les domaines.

Dans une certaine mesure, les écoles ont toujours assumé toutes sortes de responsabilités sociales; on s'attend à ce que le personnel enseignant et les programmes d'études répondent aux besoins de l'enfant dans son intégralité. Cela a pour effet d'imposer à l'école un fardeau qui est souvent jugé insoutenable et qui rend difficile la tâche d'établir les priorités. Le fait que l'école ait une mission polyvalente ne l'empêche pas pour autant d'accorder la priorité au développement d'une pléiade de compétences, de connaissances et d'aptitudes qui sont essentielles à la réussite dans toutes les sphères de l'activité humaine.

8. Le système d'éducation est le produit d'une société; aucune société ne pourrait vouloir ou tolérer des écoles, des collèges et des universités qui ne reflètent pas essentiellement son caractère et ses valeurs fondamentales. Ainsi, pour effectuer une réforme éducationnelle qui soit durable, il faut modifier parallèlement les attitudes et les institutions dans le reste de la société.

Il faut éviter d'importer des modèles éducationnels, indépendamment des résultats qu'ils ont pu donner ailleurs. Il peut être utile de se renseigner sur les expériences tentées par d'autres. Il faut, cependant, arriver à trouver des solutions qui soient les nôtres dans le respect des valeurs, des modèles de comportement acceptables et du caractère fondamental de notre société. Dans le cas du Nouveau-Brunswick, ce caractère fondamental part du principe de l'existence de deux communautés linguistiques qui sont égales devant la loi.

9. Bien que l'éducation relève de la compétence exclusive des provinces et qu'il doive continuer d'en être ainsi, il existe un besoin urgent d'établir, en collaboration avec le gouvernement fédéral, une stratégie nationale en matière d'éducation et de formation touchant surtout au niveau postsecondaire.

Les politiques du gouvernement fédéral en matière d'assistance sociale, de santé, de justice, d'emploi et d'immigration, d'enseignement des langes secondes, de multiculturalisme, d'environnement, de communications, de sciences et de technologie ont une incidence sur les conditions sociales et économiques dans lesquelles se fait l'éducation. L'harmonisation des intérêts et des efforts des deux paliers de gouvernement est indispensable si nous voulons améliorer radicalement la qualité de l'éducation, de la formation ou de la recherche au Canada.

10. Compte tenu de la façon dont sont répartis les pouvoirs, les responsabilitiés et les ressources dans notre société, il faudra obtenir l'appui de tous les intervenants dans le secteur de l'éducation, y compris les entrepreneurs et les travailleurs, si nous voulons apporter des améliorations considérables et durables à l'éducation et à la formation.

Les principaux obstacles à l'excellence en éducation sont tels que les gouvernements ne peuvent les surmonter seuls. Pour relever les défis que présentent des problèmes tels que la pauvreté infantile, l'analphabétisme dans le milieu de travail et le besoin d'améliorer les programmes de formation et d'apprentissage, il faudra établir un véritable partenariat entre la clientèle, les fournisseurs et ceux qui ont la capacité de payer.

* Retranscrit du Document de réflexion I

ANNEXE C

Présentations à la Commission sur l'excellence en éducation

Un aperçu

> *Il ne servirait à rien d'entreprendre une réforme perçue comme une façon de dévaloriser les réalisations des personnes qui ont été ou qui sont responsables de ce système.* ***Document de réflexion 1***

Il importe de reconnaître que la majorité des personnes qui ont réagi au **Document de réflexion I** se sont dites en accord avec le premier principe directeur énoncé par les Commissaires. De toute évidence, si l'on entend proposer des réformes, on suppose implicitement la présence de lacunes dans le système existant. Toutefois, la plupart des répondantes et répondants ont clairement démontré qu'ils comprenaient et qu'ils étaient conscients des pressions, particulièrement dans les domaines sociaux et culturels, auxquelles les écoles sont soumises dans leur mode de fonctionnement. En réalité, bien qu'ils aient relevé de nombreuses lacunes dans le système, la plupart des présentations révèlent un sentiment sous-jacent de bienveillance à l'égard du personnel enseignant.

Même si la sensibilité n'empêche pas la critique, elle incite toutefois à une critique constructive, et c'est d'ailleurs le cas d'un grand nombre de présentations. Néanmoins, certaines et certains intervenants, se sentant menacés, étaient sur la défensive; d'autres étaient motivés par des intérêts personnels et cherchaient à promouvoir les intérêts d'un organisme, ou d'un secteur public ou privé de la société, ou, dans quelques cas isolés, d'un intérêt individuel, mais même dans ces cas, de façon générale, les messages ont été communiqués avec franchise. On a pu constater un peu d'impatience, mais peu d'intolérance.

Lors d'une rencontre publique au début de l'exercice, l'un des Commissaires a fait remarquer qu'aucun consensus ne semblait émerger. En fait, on peut se demander, compte tenu des conflits en présence dans le Document de réflexion, s'il était raisonnable de s'attendre à l'émergence d'un consensus. Comment, par exemple, peut-on réconcilier la nécessité, admise de façon générale, de dispenser un enseignement soutenu, sans interruption, avec le besoin non moins valable de mettre sur pied sur une base régulière des programmes de formation continue à l'intention du personnel enseignant? Comment peut-on réconcilier les exigences légitimes voulant que le système rende compte aux élèves, aux parents et au public, compte tenu des limites bien établies de tests standardisés tout en reconnaissant que cette forme de testing peut entraver les initiatives au sein d'un système dont on exige la promotion d'un esprit entrepreneurial? Peut-on s'attendre à réaliser une éducation intégrée et en même temps rehausser les standards, ou offrir du temps d'apprentissage additionnel à l'intention des élèves qui apprennent plus lentement, sans encourir le risque du traumatisme de l'échec ou des effets néfastes du redoublement scolaire?

Le dilemme et les paradoxes de ce genre se retrouvent au menu quotidien des personnes qui s'efforcent de concevoir, de gérer et de faire fonctionner un système scolaire. Il n'est guère surprenant de constater que certaines et certains répondants, avec les meilleures intentions du monde, se sont retrouvés en train de faire valoir simultanément des mesures qui sont très difficilement réconciliables. La façon dont le **Document de réflexion I** présentait ces questions et problèmes a peut-être contribué à cette difficulté. Bien des répondantes et répondants ont suivi fidèlement la présentation du document en s'arrêtant à chaque partie, sans prendre conscience de la possibilité de conclusions contradictoires susceptibles d'en résulter.

Ironiquement, cette confusion apparente a tout de même débouché sur ce que l'on pourrait appeler un quasi-consensus. Un certain nombre de mémoires rédigés après des réflexions approfondies ont clairement signalé que la principale lacune tenait à l'absence d'objectifs généraux clairement définis en matière d'éducation. Les attentes à l'égard de notre système d'éducation ont été exprimées par certains de façon explicite, et par d'autres de façon implicite.

> *Si nous n'arrivons pas à fixer des objectifs clairement articulés pour notre système d'éducation, nous pataugerons lamentablement au cours des vingt-cinq prochaines années, jusqu'à ce qu'un autre gouvernement décide que le moment est venu à nouveau de réévaluer le système.*

Une préoccupation qui a été très clairement exprimée, c'est que la Commission devrait énoncer sans ambiguïté quelle importance il faut accorder aux trois responsabilités généralement acceptées en matière d'éducation : développement personnel, civique et professionnel.

La teneur générale des mémoires laissait clairement entrevoir que la plupart des personnes n'étaient pas en accord avec un système d'éducation axé exclusivement sur des objectifs économiques.

> *Je veux que mon enfant bénéficie de l'effet libérateur de l'éducation. Je veux qu'il sache que vivre dans l'ignorance c'est restreindre ses perspectives face à la vie.*

Même les mémoires présentés par des groupes d'entreprises et des groupes d'intérêt économique ont admis que leurs préoccupations n'englobaient pas l'ensemble du projet éducatif. La plupart des mémoires accordaient une importance considérable au développement civique et personnel de l'enfant. Bien d'autres, par contre, étaient prêts à accepter la nécessité d'accorder plus d'importance aux objectifs économiques, pourvu que l'on ne sacrifie pas les «objectifs plus généraux». On a fréquemment souligné également qu'une éducation «équilibrée» contribue effectivement à l'efficience en milieu de travail. La personnalité générale d'un individu déteint sur son comportement, sur son attitude au travail et sur sa contribution à la communauté, tant sur le plan personnel que sur le plan professionnel.

> *Il nous faut plus que des habiletés fonctionnelles; nous avons besoin d'un vent d'optimisme.*

Il se dégage un certain consensus à l'effet que les écoles et le personnel enseignant sont tenus de trouver des solutions à des problèmes d'ordre personnel et social qui dépassent leur compétence ou qui exigent de leur part un investissement en temps et en énergie qui est déraisonnable. Le personnel enseignant a depuis toujours fait face à ce type de problèmes, mais leur recrudescence exerce manifestement une forte pression sur le système scolaire. Les parties portant sur les **Enfants à risques** et **La persévérance scolaire** ont amené certains répondants à fusionner toute une série de sous-catégories des «besoins spéciaux», de sorte qu'il était souvent difficile de déterminer quel secteur de la population scolaire était effectivement visé. Il était toutefois très clair que dans ce domaine, les préoccupations, même si elles sont confuses, sont profondes, et on doit leur accorder un haut niveau de priorité.

En étroite relation avec ces préoccupations, on reconnaissait généralement la nécessité d'une coordination plus efficace de tous les groupes et organismes cherchant à trouver des solutions à ces problèmes. Cette démarche peut être perçue comme l'indication d'une conviction plus répandue selon laquelle les solutions à un grand nombre des problèmes auxquels est confronté le système scolaire requièrent les efforts concertés des professionnels, des parents et de la communauté. La notion d'un partenariat sincère et honnête comme fondement d'une culture de l'éducation, particulièrement en ce qui a trait à la participation des parents, a reçu un appui considérable. L'universalité de cette conviction constitue sûrement l'un des aspects les plus encourageants de l'ensemble des mémoires présentés.

Certains mémoires ont formulé des critiques à l'égard du processus suivi par la Commission, plus particulièrement en ce qui a trait à son échéancier et à son rythme de production. Ironiquement, les plaintes les plus insistantes à cet égard avaient tendance à produire les mémoires les plus longs!

Toutefois, la vaste majorité des quelque quatre cents personnes, groupes et organismes qui ont répondu au **Document de réflexion I** l'ont fait de façon très positive - non pas dans le sens qu'ils ont accepté toutes les propositions avancées dans le document initial, mais dans le sens qu'ils étaient tout à fait prêts à consacrer beaucoup de temps, de réflexion et d'énergie à la formulation d'une réponse soignée et constructive, même lorsqu'ils étaient en désaccord avec les propositions des Commissaires, même lorsqu'ils se demandaient si leurs opinions seraient écoutées ou prises en considération. On retrouve à la fois de la tristesse et de l'espoir dans la conclusion d'une présentation très consciencieuse de la part d'une association foyer-école :

> *En conclusion, nous estimons que les objectifs du gouvernement sont admirables, mais condescendants. Nous croyons que la décision sur les mesures qui seront prises a déjà été arrêtée dans un contexte politique expéditif et que l'on ne tiendra pas compte de nos points de vue. Nous étions toutefois d'avis que pour formuler une critique, nous devons d'abord faire valoir nos idées et nos points de vue sur les questions et problèmes, après quoi nous pourrons dire que nous avons tout au moins essayé.*

Le message probablement le plus remarquable parmi ceux qui nous ont été communiqués dans les mémoires, c'est que les intervenantes et intervenants sont effectivement prêts à essayer et à le faire dans un esprit de collaboration et de respect mutuel. Nous tenons à signaler que tous les mémoires ont été lus, annotés et examinés attentivement par les Commissaires.

Annexe D

Liste des mémoires

Public en général

Étudiantes de 4e année, Home Economics, UNB

Un groupe d'élèves de l'école Louis J. Robichaud

Adams, G.N.

Alliston, William

Ball, Lynn

Belliveau, Peter

Belyea, Penny

Bird, Terry

Bishop, Norma A.

Bradley, Yvonne et David Smith

Brander, M. Caroline

Breault, Richard

Bryenton, Heather

Buckley, Muriel

Campbell, Laverne

Carlisle, Josephine et Barbara Merrithew

Clark, Heather

Cochrane, Dennis

Cochrane, George

Copeland, Elaine

Corbett, Barbara

Costello, Linda

Craig, Kathryn

Davidson, Alan S.

de Vries, Nicolaas

DeMerchant Lisa

Deschesnes, Étienne

Dionne, A.K.

Dionne, Claude

Dionne, James A.

Doak, Gordon L.

Donahoe, Lyanne et Françoise Young

Donnelly, F.K.

Duguay, Rose-Marie

Fanjoy, Andrea

Fortin, Jacques

Fowler, Bruce

Frampton, William

Furlong, David

Gay, Danny

Gilmore, George W.

Godry, L.

Goodfellow, D. Vernon

Herbert, Anita

Hickie, Tom

Hines, Cynthia

Hoyt, Joan E.

Huggard, Turner et Patricia

Irving, Lynn

Johnston, Mark

Jones, Constance M.

Jory, D.H.

Kennedy, Alice

Kenny, J. Gordon

Knight, Burton W.

Koops, Herman

Laidlaw, Sheila

Lalonde, D.H.

Lavoie, Sylvain

Leavitt, Robert et Midge

Llambia, John

Lumbsden-Levesque, Mabel

MacAlpine, Keith

MacAudy, Jim

MacLean, A.R. Sandy

Martin, Mike

Maskill, Susan

McGeachy, Duncan

McMillan, Kathy

McNutt Rod

Meagher, John

Melanson, Jean-Paul

Michaud, Guy R.

Murray, Greg et Carolyn

Nardini, Marie-Anne

Olmstead, David C.R.

Parker, Charles E.

Peacock, Kurt

Rayner, Robert

Rehorick, Sally et David

Rickards, Sue

Robichaud, Anne et Joseph

Robson, Shirley

Rogers, Ernest

Roy, Armand

Roy, Louise

Salvage, J.

Scott, Heather C.

Simms, T.M.

Smith, Albert

Smith, Dr. Preston A. et Jane L.

Soucie, Lorraine et Jack

Steeves, Charlotte

Stewart, Kim

Stuart, M.F.

Tilley, Arvella

Titus, Brien et Linda

Titus, Jamie

Urquhart, Cynthia

VonWeiler, Joost R.

Ward, Jerry

Wery, Anne

Widders-Lorren, Paul

Williams, Hugh

Wilson, Majerie

Wood, Melanie

Wright, Beth

Young, Jeanne E.

Système scolaire

Particuliers

Babineau, Suzanne, Paula Bourque, Lauriette Mallet, et Jocelyn Savoie

Belliveau, Jean

Bennett, Danielle

Bérubé, Berthier

Boutôt, Marie et Léonard Plourde

Bowes, Edward

Chiasson, Aubert

Crain, Robin

DeCourcey, Dawn

Duplissea, Herb

Foulem, Brigitte, Jeanne D'Arc Robichaud, Anne Jacques, Bathurst

Gallant, Soeur Lorette

Gauvin, Donald

Gervais, Jean-Louis

Gionet, Emile O.

Haché, Jules

Haché, Rose-Marie

Hachey, Hector

Hubbard, Linda

Hughes, Barbara

Jones, Carolyn

McLaughlin, Peter

Morisset, Denis

Nadeau, Yvan R.

Ouellet, Jerry

Ouellette, Jean-Yves

Pâquet, Simon

Pinet, André

Poulin-Losier, Rose-Hélène

Prescott, Barbara

Raynor, Nancy

Richard, Monique

Ridler, Neil

Roy, Albert

Roy, Armand

Smith, Jackalyn

Vaughan, Yvonne

Verge, Jacques

Verge, Jacques, et Jacqueline Boudreau

Wallace, William et Harmut Swedersky

Williams, Ralph

Écoles

Albert Street Junior High

Bathurst Elementary School

Bathurst High School

Centre Samuel-de-Champlain

Cité des Jeunes

École Le Tournesol de Petit-Rocher

École François Xavier Daigle

École La Découverte de Saint-Sauveur

École Louis-Mailloux

École Mathieu-Martin

École secondaire Népisiquit

Florenceville Intermediate School

Fredericton High School

Garden Creek School

Hampton Elementary School

Hampton Junior High School

James M. Hill High School

Kennebecasis Valley High School

Liverpool Street School

Lower Lincoln Elementary School

Oromocto High School

Perth-Andover Intermediate School

Quispamsis Elementary School

Rothesay Park Elementary School

Saint John High School

South Bathurst Elementary School

St. Stephen High School

Autres

Conseillères en pédagogie, Conseil scolaire 33

Educatrices de la maternelle, Conseil scolaire 41

Fredericton High School Faculty Association

Le personnel en intervention précoce de la Péninsule acadienne

Le personnel des bibliothèques scolaires, Conseil scolaire 41

Niveau post-secondaire

Collège communautaire du Nouveau-Brunswick - P.J. Maillet

Mount Allison - Brian McMillan, Head - Education Department

Mount Allison - Ian Newbould, President

New Brunswick Community College - Saint John - Beverlie Dietze

St. Thomas University - Russell A. Hunt, Acting Vice-President

St. Thomas University - Heather Richmond, Acting Chair - Department of Education

Université de Moncton - Fernand Arsenault, doyen, Faculté des Arts

Université de Moncton - École d'éducation physique et de loisir - Normand Gionet

Université de Moncton - Léonard J. Goguen

Université de Moncton - Marianan Kant

Université de Moncton - J.E. Louis Malenfant

Université de Moncton - Victorin N. Mallet, doyen, Faculté des Sciences

Université de Moncton - Gilles et Gaétane Nadeau

Université de Moncton - Omer Robichaud, doyen, Faculté des sciences de l'éducation

Université de Moncton - Jean-Guy Vienneau

University of New Brunswick - R.L. Armstrong & T.D. Traves, President & Vice-President

University of New Brunswick - Dean of Education - Gerald M. Clarke

University of New Brunswick - Division of Adult & Vocational Education

University of New Brunswick - Early Childhood Centre - Marion Cosman et al.

University of New Brunswick - Vivian Edwards, French second language teacher education

University of New Brunswick - Faculty of Arts - Peter Kent, Dean of Arts

University of New Brunswick - Faculty of Education - Charles Verhille, Rick Blake, & Marian Small

University of New Brunswick - Frances Gendreau, Head of Home Economics Department

University of New Brunswick - Ann Gorman Condon, Director of Humanities & Languages

University of New Brunswick - Andrew S. Hughes

University of New Brunswick - Alfred Kleusberg, Department of Surveying Engineering

University of New Brunswick - Gordon Mason

University of New Brunswick - Marion Small, Math Education Centre

University of New Brunswick - R.S. Stuart

University of New Brunswick - Walter J.Watts

Conseils scolaires

Conseil scolaire 1

Conseil scolaire 5

Conseil scolaire 12

Conseil scolaire 13

Conseil scolaire 32

Conseil scolaire 33

Conseil scolaire 39

Conseil scolaire 41

Conseil scolaire 51

Conseil scolaire 53

District 8

District 10

District 15

District 16

District 18

District 19

District 20

Districts 22 & 23

District 24

District 25

District 26

District 27

Districts 28 & 29

District 30

District 31

District 36

District 38

District 40

District 42

District 50

District 54

Associations d'enseignantes et d'enseignants

Association des directions d'école, Conseil scolaire 13

Association des directions d'école francophones du N.-B. (ADEFNB)

Association des enseignantes et des enseignants francophones du N.-B. (AEFNB)

Cercle 5 - AEFNB - Caraquet

Cercle 6 - AEFNB - Shippagan

Cercle 7 - AEFNB - Tracadie

Cercle 12 - AEFNB - Bouctouche

Cercle 13M - AEFNB - Moncton

Cercle 13S - AEFNB - Shédiac

Cercle 19 - AEFNB - Rothesay

Cercle 19 - AEFNB - Saint John

Cercle 32 - AEFNB - Grand-Sault

Cercle 33 - AEFNB - Edmundston

Cercle 35 - AEFNB - Dalhousie

Cercle 37 - AEFNB - Campbellton

Cercle 41 - AEFNB - Bathurst

Cercle 51 - AEFNB - Fredericton

Cercle 53 - AEFNB - Newcastle

District 10 - NBTA - Chatham

District 19 - NBTA - Rothesay

District 20 - NBTA - Saint John

District 26 - NBTA - Fredericton

District 30 - NBTA - Florenceville

New Brunswick Teachers' Association

New Brunswick Teachers' Federation

Principals & Vice-Principals Council

Foyers-écoles/ Comités de Parents

Alma Home & School Association

Barnhill Memorial Home & School Association

Bessborough Home & School Association

Bureau de direction du foyer-école Notre-Dame

Comité de parents de Kedgwick

Comité de parents de Lamèque

Comité de parents de Saint-Quentin

Comité de parents de Richibouctou

Connaught Street School and Family Association

Forest Glen Home & School Association

Frank L. Bowser Home & School

Harkins Home & School Association

Les Comités de parents du N.-B.

New Brunswick Federation of Home & School Associations Inc.

Quispamsis Home & School Association

Rothesay Park Elementary School Home & School Association

St. George Elementary Home & School Association

Autres associations et organismes éducatifs

Association des agents de l'administration scolaire du N.-B.

Association des conseillers-ères pédagogiques du N.-B.

Association des conseillers-ères scolaires francophones du N.-B.

Association des directions générales scolaires du N.-B.

Association francophone des conseillers(ères) en orientation du N.-B.

Association of New Brunswick Student Services Administrators

Atlantic Science Curriculum Project

Canadian Parents for French - N.B.

Committee for Excellence in Education - District 8

Conseil provincial des éducatrices du préscolaire
Secondary School Supervisors (District 19)

Construction and School Education (C.A.S.E 19)

Fredericton High School Student Representative Council

Le Comité d'action des maternelles, Saint-François

Maritime Association of Life Skills Coaches

New Brunswick Association for Continuing Education

New Brunswick Committee on Literacy

New Brunswick Home Economics Association

New Brunswick Kindergarten Association

New Brunswick School Superintendents' Association

New Brunswick School Supervisors' Organization

New Brunswick School Trustees' Association

Saint John Learning Exchange

Savoie, Soeur Anne-Marie, Groupe d'intervenantes de la Péninsule acadienne

Secondary School Supervisors

SOI Systems Canada, Inc.

Associations et organismes divers

Advisory Council on the Status of Women/ Conseil consultatif sur le statut de la femme

Association for Bright Children

Association du Nouveau-Brunswick pour l'intégration communautaire

Association of Professional Engineers of New Brunswick

Association pour l'intégration communautaire de Tracadie

Bathurst Liberal Association

Beaverbrook Art Gallery

Bibliothèque régionale Albert-Westmorland-Kent

Bibliothèque régionale du Haut-Saint-Jean

Canadian Association for Young Children

Chaleur Regional Development Commission

Chaleur Regional Library

Coalition for Justice in Public Education

College of Psychologists of New Brunswick

Comité local de livraison et de gestion - Stratégie Jeunesse

Commission industrielle du Restigouche Inc.

Committee for the Formation of a New Brunswick Professional Librarians' Association

Conseil des arts du Nouveau-Brunswick

Conseil économique du N.-B.

Conseil francophone pour l'éducation interculturelle du N.-B.

Conseil provincial des sociétés culturelles

Construction Education and Training

CUPE 2745

Dialogue New Brunswick

Digital Atlas

Early Childhood Coalition Petite Enfance

Entre Amis

Fédération du travail du Nouveau-Brunswick

Fredericton Music Festival

Fredericton Public Library Board

Human Development Council

Interagency Council for School Health

Jusqu'à la mort accompagner la vie (JALMALV)

John Howard Society

Kennebecasis Valley University Women's Club

Le Comité diocésain de catéchèse, diocèse de Bathurst

Learning Disabilities Association of New Brunswick

Main Street Baptist Church, Saint John

McCain Foods Ltd.

Miramichi-North Shore Association of United Baptist Churches

Moncton High Performance Skating Centre for the Maritimes

NBTel

New Brunswick Branch of Canadian Institute of Mining, Metallurgy and Petroleum

New Brunswick Child Welfare Association Inc.

New Brunswick Figure Skating Association

Nouveau Parti Démocratique

Rothesay Baptist Church - Social Action Committee

Saint John Board of Trade

Saint John North Community Action Group

Saint John Regional Library

St. Paul's United Church Outreach, Fredericton

United Baptist Convention of the Atlantic Provinces

Université du 3e âge du Sud-Est Inc.

York Regional Library

Ministères et organismes du gouvernement

Agence de promotion économique du Canada atlantique

Commission des droits de la personne

Commission de l'enseignement supérieur des provinces maritimes

Conseil du Premier ministre en matière de santé

Conseil du Premier ministre sur la condition des personnes handicapées

Ministère de l'Enseignement supérieur et du Travail

Ministère de l'Éducation conseiller en éducation autochtone

Ministère de l'Éducation - Direction des services aux étudiants

Ministère des Finances - Services des relations avec les employés

Ministère des Municipalités, de la Culture et de l'Habitation

Ministère des Ressources naturelles et de l'Energie

Annexe E

Liste des groupes consultés

1. Rencontres publiques (participation variant de 25 à 150 personnes):

   Edmundston

   Florenceville

   Fredericton

   Grand Manan

   Moncton

   Newcastle

   Rothesay

   St. Stephen

   Woodstock

2. Écoles/conseils scolaires/ enseignant-e-s

Écoles:

Centre Samuel-de-Champlain - Saint John

École Mathieu Martin - Dieppe

École Soleil Levant - Richibouctou

Fredericton High School - Fredericton

Mgr Marcel - François-Richard - Saint-Louis-de-Kent

McAdam Avenue School - Fredericton

Rothesay Collegiate/Netherwood - Rothesay

Simonds High School - Saint John

Conseils scolaires

8, Newcastle

19, Rothesay

20, Saint John

30-31, Woodstock

41, Bathurst (F)

42, Bathurst (A)

Associations d'enseignant-e-s

135, Shediac

19, Rothesay

20, Saint John

33, Edmundston (F & A)

41, Bathurst (F)

3. Principaux intervenant-e-s

Association des conseillers(ères) en pédagogie du N.-B.

Association des conseillers(ères) scolaires francophones du N.-B.

Association des enseignant-e-s francophones du N.-B.

Association des directions d'école du N.-B.

Association des directions générales scolaires du N.-B.

Comités de parents du N.-B.

Conseil de la jeunesse du N.-B.

Cooperative Education Teachers' Association

Members of the Faculties of Education of all New Brunswick universities.

New Brunswick Teachers' Association

New Brunswick School Supervisors Association

New Brunswick School Trustees Association

New Brunswick School Superintendents Association

Pete Keilty/Normand Martin et fonctionnaires - ministère de l'Éducation

4. Autres groupes:

Association des manufacturiers canadiens

Brunswick Mining and Smelting Co. Ltd.

Canadian Parents for French

Chambre de commerce de l'Atlantique

Commission de l'enseignement supérieur des provinces maritimes (CESPM)

Commission des droits de la personne

Conseil consultatif sur la condition de la femme au N.-B. - Moncton

Conseil du Premier ministre sur la condition des personnes handicapées

David Perley, conseiller en éducation des autochtones, ministère de l'Éducation du N.-B.

Dialogue N.-B.

Secrétariat de la prospérité, Gouvernement du Canada

Fédération du travail du N.-B.

Frontier College

Jeunes Entreprises

Learning Unlimited - Nashwaaksis

Life Education Services of New Brunswick, Inc.

Moncton Headstart

Moncton West/Riverview Rotary Club

NB Committee on Literacy

NB Interagency Council for School Health

NBTel

Quatre étudiants de la "Faculté de l'éducation de l'Université de Moncton"

La Commission a également discuté avec de nombreux autres parents, enseignant-e-s et personnes intéressées.

ANNEXE F

Pratiques innovatrices des conseils scolaires et des écoles

À maintes occasions, le corps du rapport renvoie à la présente annexe. À la lumière des audiences et des mémoires, lesquels indiquent clairement que le système scolaire est déjà sensibilisé et qu'il donne suite à un bon nombre de nos préoccupations, nous avons communiqué par écrit avec les directions générales, leur demandant de soumettre des exemples de pratiques innovatrices dans leur conseil scolaire. La réponse a été telle que nous avons éprouvé beaucoup de difficultés à compiler les résultats menant à la rédaction de la présente annexe. L'espace nous empêche d'y intégrer toutes les réponses reçues et il serait injuste et contraire à notre intention de choisir des modèles particuliers.

Nous demandons donc au ministère de l'Éducation de dresser une compilation des réponses, de sorte que les conseils scolaires et les écoles, lorsqu'ils seront en mesure de le faire, puissent participer aux efforts déployés dans d'autres juridictions.

Dans la présente annexe, nous formulerons certaines observations générales et nous incorporerons un échantillonnage des initiatives qui ont été prises en compte, non pas pour attirer l'attention sur des innovations exemplaires, mais pour illustrer la gamme des ressources déployées par les conseils scolaires, les écoles et les communautés en réponse aux besoins relevés. Nous tenons à souligner qu'il s'agit ici d'un simple échantillonnage et qu'en conséquence, nous nous sommes gardés d'en révéler toutes les sources.

Nous avons souvent fait référence, dans le Document de réflexion 1 ainsi que dans le corps du présent rapport, à la nécessité de conférer des pouvoirs accrus aux conseils scolaires, et, plus particulièrement, au niveau de l'école. En fait, la réponse du milieu à notre demande atteste clairement que cette responsabilisation est déjà en bonne voie et qu'elle s'accompagne d'un certain sens de l'obligation de rendre compte. De nombreux conseils scolaires, écoles, enseignantes et enseignants sont parfaitement conscients des défis auxquels ils sont confrontés et recherchent de meilleures façons de rendre les écoles plus aptes à mieux servir les intérêts des élèves et de la communauté.

La façon dont ces groupes ont répondu reflète très clairement les caractéristiques propres de la communauté que les écoles desservent. Les conseils scolaires ruraux moins populeux qui ont répondu tendent à démontrer l'existence de liens plus étroits et plus intimes avec la communauté, bien qu'un certain nombre de communautés et de centres urbains plus populeux témoignent d'une relation semblable. Les agglomérations aux populations plus denses ont généralement tendance à répondre aux défis au moyen de solutions plus institutionnalisées. Nous n'entendons déprécier aucune de ces démarches; il faudrait toutefois se rappeler qu'aucune solution unique ne saurait combler les besoins de l'ensemble des communautés du Nouveau-Brunswick.

Tous les conseils scolaire, grands et petits, urbains et ruraux, ont fait preuve d'ingéniosité pour trouver des solutions aux problèmes actuels. Il est clair que les administrations scolaires locales ont participé aux programmes fédéraux et provinciaux pour appuyer les projets de persévérance scolaire; on s'inquiète surtout de savoir si ces programmes seront maintenus. Les écoles ont également réagi favorablement à l'innovation dans les programmes d'études particulièrement au niveau de l'élémentaire, où de nouvelles approches ont été intégrées dans le domaine de l'enseignement des langues, des mathématiques et des sciences.

Programmes d'études et Persévérance scolaire

Ces réponses sont surtout en réaction à des situations, bien que l'on constate une certaine innovation selon les circonstances locales.

- Le programme ACES est un programme alternatif à l'intention d'adolescents perturbés (13 à 17 ans) qui éprouvent de la difficulté à suivre les programmes réguliers, dont la présence en classe est irrégulière, qui se sont montrés comme des sujets perturbateurs, qui obtiennent des notes inférieures, et qui, de façon générale, sont perçus comme des élèves «à risque».

Le programme est dispensé en dehors des classes régulières et le rapport élèves-maître est inférieur à 1:10. Dans le cadre de cette démarche, les élèves échappent à la discipline

des écoles régulières et ils bénéficient d'une certaine souplesse en ce qui concerne l'environnement et les horaires.

L'admission est régie par un comité des admissions composé de membres de l'administration de l'école secondaire et du conseil scolaire, ainsi que des membres du personnel des services aux élèves. La durée de participation au programme varie et les élèves retournent en classe régulière dès que possible.

- Ce programme comporte des facettes multiples et il est subventionné dans le cadre de deux projets spéciaux du Programme Stratégie-Jeunesse. L'une des caractéristiques fondamentales du programme est la participation de l'équipe de mise en oeuvre constituée d'enseignantes et d'enseignants. Cette équipe, sous la direction du directeur adjoint, a mis au point un programme efficace axé sur les besoins existants. Elle a travaillé en collaboration avec le personnel du conseil scolaire pour trouver un financement et s'assurer l'accès à la technologie, particulièrement dans le cadre du programme touchant les besoins spéciaux.

Le programme comporte cinq composantes : A.O.T., alternance études-travail, études autonomes, exploration du marché du travail, ou besoins spéciaux.

- Basée sur la philosophie de la pédagogie de la réussite, «l'École accueillante» privilégie l'interaction et la participation des différentes intervenantes et intervenants en éducation, soit l'élève, l'enseignant, les parents, la direction de l'école ainsi que des représentantes et représentants de la communauté. Le projet amène ces intervenants à collaborer pour redéfinir les cadres de l'école actuelle afin que celle-ci réponde davantage aux besoins des jeunes d'aujourd'hui. À plus long terme, le projet vise à l'amélioration du rendement scolaire des élèves et à la diminution du décrochage scolaire en amenant des changements au niveau de l'estime de soi et de la santé affective chez la population étudiante.

- Les télécommunications ont ouvert la porte à l'ère de l'information pour les élèves de la 6e année A de Sackville. Grâce à un relais international avec des élèves de la 6e année du Costa Rica, de Belgique et des États-Unis, ils ont fait une recherche sur des événements d'actualité se déroulant dans la vie réelle, comme par exemple, les rapports des médias sur la guerre du Golfe dans les pays alliés et le tremblement de terre au Costa Rica.

- Mise au point d'un programme d'expériences scientifiques pour les élèves de la 1ère à la 9e année. Ce projet vise le développement et la mise en oeuvre d'un nouveau programme de sciences qui permettra aux élèves de faire l'expérience des sciences en direct, y compris l'exploration de l'environnement local, un recours plus intensif à l'ordinateur et l'établissement d'un réseau avec d'autres écoles et ressources de l'extérieur.

- Le cours, intitulé Deckhand 110, englobe les éléments suivants: cartographie et pilotage, navigation et sciences nautiques en général, radio marine, sécurité et survie, stage, navigation et initiation à l'industrie de la pêche. Des échanges ont eu lieu avec des pêcheurs et des membres du conseil scolaire qui sont étroitement associés à l'industrie et à la formation dans le domaine des pêches. Ils ont indiqué un haut niveau d'intérêt. Il est évident que cette formation est très souhaitable et qu'elle permet à l'industrie de compter sur une intégration plus facile de la main d'oeuvre.

- Le programme Inter Ed est un effort de restructuration scolaire au niveau du secondaire premier cycle. Il s'agit d'un programme qui mesure les progrès des élèves sans leur attribuer de notes. Ce programme intégré de formation générale a été conçu à l'intention de 60 à 80 élèves du secondaire premier cycle d'âges variés, sous la direction de trois ou quatre enseignants. Les éléments cruciaux de ce programme comprennent l'enseignement en équipe, le tutorat par les pairs, l'apprentissage coopératif, les services communautaires, la souplesse, la responsabilité, la recherche de solutions, l'enrichissement, l'accélération; en somme, une école au sein de l'école.

- Dans le but d'inculquer aux enfants des habitudes d'activités physiques pour toute la vie, une école a inséré dans le programme d'éducation physique des cours d'initiation au patinage et à la natation.

- Afin de mieux encourager, valoriser, encadrer et éduquer leurs enfants dans l'optique de les rendre plus autonomes, un cours de 10 sessions intitulé «Dynamique de parents» est offert aux parents les après-midi.

- De plus, un cours d'information sur le nouveau matériel Défi-math est donné aux parents des élèves de la 1ère à la 3e année. Ce cours est parrainé par le Collège communautaire.

- Un groupe d'enseignantes et d'enseignants a développé une série de deux cahiers qui aident l'élève à développer de meilleures habitudes de travail. Le premier cahier renferme un ensemble de notions théoriques relatives à divers thèmes tels la gestion du temps, la prise de notes, la mémoire, le stress, etc. Un autre chapitre de ce cahier traite des activités d'apprentissage qui permettront à l'enseignante ou l'enseignant d'aborder de façon concrète avec ses élèves les méthodes de travail, d'études, etc. Le deuxième cahier suggère des conseils ou des moyens pratiques pour aider l'élève à mieux réaliser ses tâches scolaires.

Partenariats entre l'éducation et le monde des affaires

Certaines initiatives au niveau de la programmation et de la pédagogie ont témoigné de la volonté des entreprises locales de collaborer avec les écoles dans la poursuite d'objectifs d'apprentissage.

- Ce projet comporte un partenariat communautaire qui est unique, en raison de la participation d'un large éventail d'entreprises de l'industrie automobile plutôt que d'une seule entreprise. Le but consiste à offrir à divers élèves des connaissances, une exploration du monde du travail et une expérience reliée à l'industrie automobile. Le but ultime consiste à ouvrir des possibilités de carrière aux élèves, et à offrir à l'industrie un bassin d'élèves de haute qualité.

- À partir d'un répertoire des employeurs de la région de Shédiac, une cinquantaine d'élèves (annuellement) de la polyvalente ont la possibilité de faire de l'observation en milieu de travail

Le plus possible, on fait appel à des entreprises et à des ressources locales pour collaborer avec les écoles. Par exemple, un groupe d'élèves de la 6e année a passé un après-midi à la scierie de la localité. Ou encore, une visite éducative à la cabane à sucre.

- Un conseil scolaire a pris des mesures pour permettre à des enseignantes et enseignants de participer à des séances d'observation des services d'entretien de mécanique automobile chez des concessionaires locaux. Ces séances d'observation d'une journée ou plus avaient lieu à des intervalles fréquents. Les concessionnaires se sont montrés enthousiastes et ont accédé à notre requête.

- Élaboration d'un cours optionnel crédité au niveau de l'école secondaire régionale. L'école a offert par le passé des cours sur les industries locales -agriculture, foresterie, pêche - et sur l'histoire locale. Nous avons dû faire preuve de souplesse pour accorder des crédits pour le travail effectué par les élèves dans le cadre des ateliers d'orientation au travail et du programme de persévérance scolaire.

Climat et milieu scolaire

Certains projets et certaines initiatives conçus pour rendre les écoles plus accueillantes à l'égard des élèves et pour créer une atmosphère où les enfants se sentiraient respectés et accorderaient en retour le même respect, ont été signalés dans un grand nombre de réponses.

- «STET» (Systematic Training for Effective Teaching) favorise une classe démocratique où les élèves font des choix et en acceptent les conséquences logiques. Ce projet met l'accent sur le respect mutuel et l'égalité entre tous les membres de la classe et les enseignantes et enseignants. Dans le cadre d'un tel environnement, les enseignants qui comprennent parfaitement le comportement des élèves ainsi que leur propre comportement peuvent dispenser un enseignement créatif et fructueux.

Orientation des élèves de la 7e année - «Nous avons mis au point un modèle pour aider les élèves à faire la transition de l'élémentaire au secondaire premier cycle. Au mois d'avril, nous avons rendu visite à des classes de 6e année pour leur présenter de l'information sur le secondaire premier cycle et répondre à leurs questions. À la fin de mai, nous rencontrons chaque classe de 6e année. Nous désignons un de nos élèves pour chaque groupe de deux ou trois élèves de 6e année. Nous discutons formellement des classes, des règlements et des attentes. Nous invitons ensuite des petits groupes à visiter l'école ensemble et à échanger entre-eux. Nous terminons par une période de questions et de réponses. Au cours des deux dernières

semaines de l'été, nous invitons les nouvelles et nouveaux élèves à visiter l'école et à faire une autre tournée avec nous.»

- En septembre 1991, un programme sur la culture et le patrimoine malécites a été lancé par la Hubbard Avenue Elementary School. Le principal objectif du programme consistait à favoriser la tolérance raciale entre les élèves autochtones et non autochtones, à faire apprécier la culture et l'histoire malécites et à enseigner en langue malécite. Deux instructeurs malécites ont été embauchés pour élaborer et enseigner le programme.

- Dans une école, par exemple, les élèves de 6e année aident les élèves de la maternelle à la 4e année à ouvrir leurs boîtes à dîner. Ils leur enseignent les règles à suivre à l'heure du midi. Des enseignantes et enseignants assurent la surveillance.

- Des membres du personnel des Services aux élèves ont donné une formation en communication et en relation d'aide à des élèves du niveau secondaire. Le principe qui sous-tend ce projet est qu'un élève préfère se confier à un pair lorsqu'il vit des problèmes.

Les élèves formés à être entraidantes et entraidants sont en mesure d'offrir à leurs pairs un support, de l'écoute ainsi que de l'information sur les ressources disponibles dans l'école et dans la communauté.

- Les Olympiades des sciences ont été organisés de façon à éliminer l'élément de compétition entre les individus et les écoles. Les élèves de trois écoles ont été divisés en équipes composeés de deux membres de chaque école.

- **Positive Code of Student Behaviour & Handbook** offre la possibilité de susciter la fierté à l'égard de la qualité du travail, du sens des responsabilités, de la cohérence, de la fiabilité, de la ponctualité, de la collaboration, du respect, de l'honnêteté — «distribuez-le, enseignez-le et utilisez-le régulièrement».

Participation de la communauté et des parents

Nous avons été particulièrement impressionnés par un bon nombre de moyens ingénieux mis en oeuvre par des écoles pour atteindre leur communauté et solliciter la participation des parents. Ces initiatives ont donné lieu à une meilleure communication.

- Dans une école, une personne bénévole est responsable du projet de la caisse scolaire. Cette dernière doit donc recueillir l'argent auprès des élèves et faire les dépôts à la Caisse.

- Afin de maintenir un lien entre l'école et le foyer, plusieurs écoles publient un journal sur une base mensuelle. Les articles sont préparés par la direction de l'école, le personnel enseignant et les élèves. Le journal souligne, entre autres, les exploits de leurs enfants dans plusieurs domaines et informe les parents sur les diverses activités de l'école.

- Étant donné l'importance que les parents observent et comprennent bien ce que veut dire une journée typique de leur enfant à l'école, une journée intitulée «Sur les bancs de l'école» est organisée annuellement. Toutes les activités sont présentées en collaboration avec des parents bénévoles.

- Création d'une radio étudiante. Info-communautaire - préparation d'une émission diffusée sur une station communautaire tous les 15 jours.

- Municipal Awareness est un projet à l'intention des élèves de la 5e année. Des élections fictives ont lieu et les élèves rencontrent le conseil municipal et assistent à une réunion.

- Le projet de recyclage a été lancé à l'automne de 1990, lorsque l'Association foyer-école a exprimé sa préoccupation au sujet de l'utilisation des produits jetables. Le «Environmental Partners Fund» du conseil scolaire a participé au financement du projet. Ce projet unique a réuni les efforts des enfants, des

bénévoles, de Charlotte County Recyclers et de certains parents bénévoles. A la suite de ce projet, on envisage la production d'un vidéo et la création d'un club de l'environnement.

- À l'heure actuelle, il existe trois (3) Parent Centres dans le district. Le Parent Centre est un établissement où les parents et les enfants peuvent participer ensemble à diverses activités. L'accent est mis sur le partenariat parent-enfant-école et on reconnaît le principe selon lequel ni l'école ni le foyer ne peut atteindre seul les objectifs d'éducation. Le direction et le personnel de l'école y participent.

- En s'appuyant sur la conviction selon laquelle les jeunes de l'école secondaire devraient avoir la possibilité de se dépasser et de participer davantage, une «Community/School Service Unit» ne donnant lieu à aucun crédit est offert aux élèves plus âgés, afin d'encourager leur participation au sein de leur communauté et de leur école.

- Une exposition des beaux-arts est organisée chaque année par les élèves de l'élémentaire, du secondaire premier cycle et du secondaire deuxième cycle. Cette exposition comprend de la musique, des arts visuels et des arts dramatiques. Les élèves participent à une chorale, un orchestre, une pièce de théâtre ou une exposition d'art. La production fait appel à la participation des élèves, des enseignantes et enseignants et des parents qui travaillent en collaboration à la réalisation du programme : conception, adaptation, conception des décors, soutien, mise en scène, éclairage, accueil et publicité.

- Programme bénévole - Les grands-parents font du bénévolat, en faisant de la lecture aux élèves qui en ont besoin, suscitant l'intérêt et la motivation pour la lecture.

Les cas précités pourraient se répéter et se multiplier presque à l'infini. Certains constituent des innovations majeures, alors que d'autres initiatives sont plus modestes. Toutefois, en prenant connaissance de la réponse soumise par une école, il s'agit parfois de dix ou douze efforts distincts, on réalise l'importance de l'impact de ces efforts pris collectivement, sur la vie, l'apprentissage, le bien-être et la satisfaction en général des élèves. Ces réponses constituent un témoignage imposant selon lequel les enseignantes et enseignants ne sont pas tous découragés et impuissants face aux améliorations à apporter; en fait, les réponses témoignent d'une santé vigoureuse dans de nombreuses écoles, ce qui est, à notre avis, très encourageant.